

慶應義塾 外国語教育研究

第18号

2021



目次

〈研究論文〉

フランス語における女性の可視化及び中立化と語学教育	中尾和美	1
多様な“中国語”を受容可能にする授業へ ——ドイツの大学における中国語教育の事例から	山下一夫 吉川龍生	19

〈調査・実践報告〉

高等学校の中国語授業における辞書引き学習導入実践 ——紙の辞書とオンラインツール活用の試み——	荻野友範 吉川龍生 深谷圭助	41
外国語教育における「資質・能力」からパフォーマンス課題および評価を考える ——文部科学省委託事業「教員養成機関等との連携による専門人材育成・確保事業」研究成果報告	縣由衣子	67

〈研究ノート〉

ウズベキスタン、カザフスタンにおける韓国語教育	高木丈也	91
自然言語処理を用いた学びの振り返りについて	矢田部清美	103

慶應義塾大学外国語教育研究センター

Keio Research Center for Foreign Language Education

JOURNAL of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Vol. 18 2021

CONTENTS

<Research Articles>

Visualization of Women and Neutralization in French, and Teaching French as a Foreign Language NAKAO, Kazumi

Methods of Improving Acceptance among Learners of the Diversity of Chinese Language Variants: YAMASHITA, Kazuo
A Case Study of Chinese Language Teaching at German Universities YOSHIKAWA, Tatsuo

<Survey / Practical Reports>

Report on the Introduction of the JB (Jishobiki) Model to Chinese Language Classes at Senior High School: OGINO, Tomonori
Making Use of Paper Dictionaries and Online Tools YOSHIKAWA, Tatsuo
FUKAYA, Keisuke

Research on Performance-Based-Assessment from the perspective of “the three Competencies” AGATA, Yuiko
in foreign language education
— A report on the “Project for developing and securing professional human resources in collaboration with teacher
training institutions” commissioned by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.

<Research Notes>

Korean Language Education in Uzbekistan and Kazakhstan TAKAGI, Takeya

Self-assessment of foreign language learning with the help of natural language processing YATABE, Kiyomi

フランス語における女性の可視化及び 中立化と語学教育

中 尾 和 美

Abstract

Visualization of women in French language is a political issue first raised in Quebec in 1970s through the promotion of gender equality in society. For the sake of the fair representation of genders, the three following linguistic policies were adopted in Quebec: feminization of job titles (*professeur* → *professeure*), syntactical feminization by use of doublets in the sentence (*Chère lectrice, cher lecteur*) and neutralization by using neutral expressions (*le juge* → *le tribunal*). These three strategies are also adopted in Switzerland, Belgium and France, but in different ways. In Quebec and Switzerland, where the bottom-up feminism movement demanded the gender equality, it is recommended to use not only the feminization of job titles but also the syntactical feminization and the neutralization to avoid the use of the generic masculine, whereas in Belgium and France, where the feminization was first claimed by female politicians, the feminization of job titles is the main issue. New feminine job titles, nowadays officially acknowledged in the above four regions, are used in FLE textbooks published in France as well as in French textbooks for university students published in Japan.

1. はじめに

言葉は変化する。社会や意識など言語外的要因による変化の場合、外国語教育はそれにいつどう対応していくべきか。本稿では、フランス語において変わりつつある「性」の扱いを取り上げ、言語変化と教育への適応について考察する。

フランス語の名詞は、男性・女性いずれかの文法性 (*genre*) を持つが、職業・肩書・役職・官位を示す名詞（以下特に区別の必要がない場合はまとめて「職業名」と表記）は、通常指示対象の生物性 (*sexe*) に一致した形式をとる。女性形は原則として、男性単数形の語尾に *e* を

付加して作る (étudiant 「男子学生」→ étudiante 「女子学生」) が、女性形が欠落している名詞もある。また、男性複数形の指示対象は男性のみとは限らない。(1) の Les Japonais は日本人女性を含み、(2) の Tous les candidats は女性をも含むうる。

- (1) Les Japonais mangent du riz. 「日本人は米を主食とする」
- (2) Tous les candidats ont été reçus. 「候補者は全員合格した」

初級文法の授業では「女性形がない職業名もある」、「男女が混在する場合には常に男性形を使う」と教えるが、これらの文法規則はしばらく前から議論的になっている。実際、女性形の不在、男性形の総称用法が女性軽視であるとして「女性の可視化 (visualisation des femmes)」が推奨されており、具体的には「語彙的女性化 (féminisation lexicale)」または「統語的女性化 (féminisation syntaxique)」がフランス語圏の国々で試みられている。前者は、女性形が欠落している職業名に女性形を新たに創出する手法であるのに対して、後者は、男性と女性を示す形態を併用して男女混成の指示対象であることを明示する手法である。加えて、性そのものを見えなくさせる「性の不可視化・中立化」も注目されてきている。これには、通性名詞¹ (nom épïcène) や中性表現 (formulation neutre) の使用に加えて、新たなノンバイナリー (non-binaire) な代名詞 iel² などの創出が挙げられる。

本稿では、フランス語の女性形を取り巻く問題を「言語における女性の可視化及び中立化」という観点から考える。2節ではこの問題の歴史的背景を、3節から7節ではフランス語圏の国々における語彙的女性化、統語的女性化及び中立化を概観する。具体的には、カナダのケベック州、ベルギーのフランス語圏、スイスのフランス語圏、及びフランスを時系列に沿って概観する。8節では、この変革がフランスで出版された外国人学習者向けの教科書及び日本で出版されている大学生向けフランス語教育の教科書でどのように反映されているかを検討する。

2. 歴史的背景と社会の変化

名詞の女性形欠落は、言語そのものに内在する問題ではない。ambassadeur から ambassadrice を、écrivain から écrivaine を派生させることは形態上問題ない。実際、かつては使用され、その後消えた女性形は少なくない³。これは、多くの場合政治的な問題に起因する。17世紀から19世紀にかけて、アカデミー・フランセーズを中心に「男性化 masculinisation」が意図的に行われた。形容詞などを位置的に近い名詞に一致させる「近接性の規則 (règle de proximité)」を廃し、常に男性名詞への一致を優先させたこと、形容詞を照応する際に常に le を使うことなど、現代まで保持されている男性優位の文法規則は17世紀に制定された (Cerquiglini (2019))。Vaugelas が「男性の文法性 (genre masculin) の方が高貴であるため、男性と女性がともに使

われた場合には、男性の方が優位に立つべきだ⁴」と述べたことはあまりにも有名である。18世紀には、職業名などの女性形が本人ではなく夫の職業を表す用法 *féminin conjugal* が一般化した。その結果、中世には女性のパン職人を指した *boulangère* がパン職人の妻を指すことになった。このように人工的な言語改革の結果、一部の職業名は、20世紀のフランス語では女性形が公式には欠如、もしくは男性形とは異なった意味を持つ⁵という事態につながった。20世紀後半、社会の変革、意識の変化とともに女性が参政権を獲得し、法的にも男女平等が謳われて女性の社会進出が進むと、新たに女性形を作るという機運が様々な地域で起こった。しかし、この動きは、フランスではなく、Cerquiglini (2019) の言葉を借りれば、まず「辺境 (*périphérie*)」から始まった。

3. ケベック州

3.1. 女性の可視化① 語彙的女性化

女性の可視化に最も早く対応した地域は、カナダのケベック州である。カナダで唯一フランス語のみが公用語であるケベック州では、1960年代の「静かな革命」に伴い女性の意識改革が進むと、1970-80年代のフェミニスト運動をきっかけに、かつては男性に占有されていた職業が女性にも開かれた。それに伴い、女性形を求める声が高まった (矢頭 (2016), Cerquiglini (2019))。

職業名などの女性化に関する最初の公的な動きは、1979年7月28日、フランス語局 (*l'Office de la langue française*) により、ケベック州官報 *Gazette officielle du Québec* (no 30) で通知された。「肩書の女性化 (*Féminisation des titres*)」の中で、フランス語憲章116条項に従い「可能な限り女性形を使用する」ことが推奨され、以下のような方策が示された。

- ・既存の規則に従って女性形を新たに創出 *avocate, chirurgienne*
- ・通性名詞 (語尾が *-e*) を女性限定詞で限定 *une ministre*
- ・ *femme* 「(女性)」を付加 *femme-ingénieur*

これらの項目は、*femme* の付加を除き、2018年7月7日付ケベックフランス語局 (*l'Office québécois de la langue française*) の官報 *Gazette officielle du Québec* (no 27) でも依然として推奨事項とされた。具体的な女性形の作り方は、1991年の *Au féminin. Guide de féminisation des titres de fonction et des textes* (以下 AUFEMININ と表記)、2007年の *Avoir bon genre à l'écrit. Guide de rédaction épïcène* (以下 BONGENRE と表記)、2012年に作成され2020年に改定された *Autoformation sur la rédaction épïcène* (以下 AUTO と表記) に詳述され、かつ女性形の形態が具体的に示されている。また、オンライン辞書 *Le grand dictionnaire terminologique*⁶ においても公表されている。

3.2. 女性の可視化② 統語的女性化

ケベック州が推奨している「通性的文章法 (rédaction épïcène)」または「非性差別的的文章法 (rédaction non sexiste)」とは「男性形の総称用法を段階的になくしていく」(AUTO:4)ことを目的にしている。そのための一つの手法として男性形と女性形の二重語併記 (doublet) がある。1981年3月28日付官報「肩書の女性化及び求人案内表記 Féminisation des titres, Affichages des postes」で、呼称、肩書、呼び名に関して男性形と女性形の綴りをすべて省略せずに併記する完全二重語併記 (doublet complet) を提案した。さらに1991年のAUFEMININにおいても、完全二重語併記を推奨し、その書記法を細かく規定している⁷。また les ingénieur(e)s retraité(e)s, les étudiant/e/s inscrit/e/s, les chirurgien.ne.s, les directeur-trice-s のような省略を伴う省略二重語併記 (doublet abrégé) は避けることが推奨されている。その理由としては、読みづらく文法的慣用に反すること、また話し言葉で発音不能であることなどを挙げている。2018年7月7日付官報においても完全二重語併記が推奨されているが、2020年版のAUTOでは、完全二重語併記を推奨しつつも、スペースの関係で併記が困難な場合には省略二重語併記を使用しても構わないとしている。その際、読みやすさからカッコまたはカギカッコを推奨する一方で、大文字、中黒、ハイフンの使用は読みづらいとして推奨しない立場をとる。

3.3. 中立化

1981年3月の官報において personne (「人」) や citoyenneté (「市民権」) のような中性表現をはじめとする名詞の選択に関する提案がされ⁸、同時に不定詞、名詞文、受動態の使用など構文上の工夫が推奨された。2020年版AUTOにおいても、通性名詞の使用に加えて、無標 (non marquée) の形容詞⁹や構文選択の方法を説明している。たとえば、男性形の総称用法 conducteur (「運転者」) を使った (3) は、二人称人称代名詞 vous を使って (3') のように書くべきであると記されている。

(3) Le conducteur doit éteindre son téléphone.

「運転者は電話の電源をオフにしなければいけない」

(3') Si vous conduisez, vous devez éteindre votre téléphone.

「運転する際、あなたは電話の電源をオフにしなければいけない」

このような書法を習得するためには、ネイティブスピーカーでも学習が必要なので、AUTOには実践的な説明が多い。

2020年版AUTOの画期的な点としては、通性的書法の一つとしてノンバイナリーについて言及したことである。中性表現を使うことで「男女を指示しながらも、二重語併記と比べて直

接性が低く、かつ性別に縛られないノンバイナリーな対象を指示できる」とある。これまでは、女性をどう顕在化させるかが主たる目的だったのに対して、性の表示自体を問題にし始めた社会の変化がここに見て取れる。

4. スイス

4.1. 女性の可視化① 語彙的女性化

スイスでは、フェミニズム運動が1960年代に高まり、1971年女性参政権獲得、1981年6月14日国民投票60%の賛成票で男女同権が憲法で制定された (Engeli 2011 : 184-185)。それを受けて、女性が連邦議会、地方議会、警察など公共職に就くことが可能になった (Moreau 2007 : 15)。1986年、連邦参事会 (Conseil fédéral) により「可能な限り男女を差異化しない用語の選択」が推奨され (Matthey 2000 : 70)、女性化につながる言語運用をもたらすことになった。言語政策は通常州レベルで行われ (Elmiger (2008), (2011))、フランス語圏では、1988年にジュネーブ州、1992年にバレン州、1994年にジュラ州、1998年にフリブール州で、職業名を可能な限り女性化することを行政に課す法規 (règlement) が採択された (Cerquiglini (2019), Matthey (2000))。1991年 Moreau が編纂した *Dictionnaire féminin-masculin des professions, des titres et des fonctions* がジュネーブ州とジュラ州で刊行され、これをもとに1999年、1000を超える名詞を収録する *Le Nouveau Dictionnaire féminin-masculin* が出版された。また、2001年には *Guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épiciène* (以下 ROMAND と表記) が出版された。後者は連邦行政機関で非性差別的表現 (formulation non sexiste) の使用を目指したもので、職業名の女性形の形成法が細かく示されている。

スイスが一連の改革で目指したものは、女性の可視化というよりもむしろ性の平等であり、そのため女性形しか存在しなかった職業名には、フランス語の規則を適応させて男性形 (例 : le sage-homme 「助産夫」) を作ることも推奨された。

4.2. 女性の可視化② 統語的女性化

2000年、スイス連邦内閣 (Chancellerie fédérale) は、非性差別的表現法の原則を示した *Guide de formulation non sexiste des textes administratifs et législatifs de la Confédération* (以下 CHANCELLERIE と表記) において、完全二重語併記 (doublet intégral) を推奨した。その際、短い語→長い語の順番で表記すること、手紙の書き出しでは (5) のように女性→男性の順番にするなどの細かい指示を与えた。

- (4) Tout citoyen ou citoyenne ayant le droit de vote est éligible au Conseil national, au Conseil fédéral et au Tribunal fédéral.¹⁰

「投票権を有する全男性市民と女性市民は、国民議会、連邦参事会及び連邦裁判所での被選挙資格を持つ」

- (5) Chère lectrice, cher lecteur 「親愛なる女性読者、親愛なる男性読者」

省略二重語併記については、冠詞の併記、原則的な女性形の場合にはスラッシュを使う表記 (le/la président/e de la Confédération) を許容するが、変則的な女性形 (collaborateurs/trices) や、スラッシュ以外の記号 (les candidat-e-s) は避けるべきとしている。

2001年のROMANDではCHANCELLERIEとほぼ同じ手法が推奨されているが、省略二重語併記の場合にはスラッシュではなくハイフンを使用する (Contrôle des habitant-e-s) こと、完全二重語併記の場合にはアルファベット順に並べること、近接性の規則で一致をさせることを提案している。また官公庁で推奨される業務上の定型文や法律文が例示されている。

4.3. 中立化

スイスでは性差別を撤廃し男女を同等に扱うことが重視されているため、2000年のCHANCELLERIEにおいても談話レベルでの性の平等に約7割が割かれ、以下の中立化が推奨されている。

- ・中性表現 les droits de l'homme → les droits de la personne 「人権」
- ・集合名詞 les électeurs et électrices 「男性有権者と女性有権者」
 → l'électorat 「選挙民」
- ・人を指さない名詞 le juge 「男性裁判官」→ le tribunal 「法廷」
- ・文体の変更 Les utilisateurs ont librement accès au centre de documentation
 「利用者 (男性複数形) は文書保管所に自由に入館できる」
 → L'accès au centre de documentation est libre.
 「文書保管所の入館は自由」

2001年のROMANDも、CHANCELLERIEとほぼ同じ内容だが、通性名詞の複数形及び中立表現の使用を推奨している。

今日スイスでは、*rédaction épïcène* のセミナーが大学で開講される (Moreau 2007: 17) ほか、ローザンヌ大学などではCHANCELLERIEをほぼ引き継いだ形で独自の要綱を作成し非性差別の啓発を行っている。

5. ベルギー

5.1. 女性の可視化① 語彙的女性化

1993年、フランス語共同体議会 (le Conseil de la Communauté française de Belgique) で、職業名的女性化を目指す政令 (décret) が可決され、法律、政令、通達などの公的文書、及び教育機関、生涯教育施設、求人案内などにおいて女性形を明記することが明確にされた (Dister 2004 : 313)。この政令はベルギー王立フランス語フランス文学アカデミー (Académie royale de Langue et Littérature française de Belgique) から承認され、1994年、Klinkenberg を議長とするフランス語高等議会 (le Conseil supérieur de la langue française) が *Mettre au féminin. Guide de féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*¹¹ (以下 METTRE) を編纂し、職業名などの女性形に関して700の例を揚げ、以下を推奨した¹²。

- 既存の規則に従って女性形を新たに創出 *député/ députée, chercheur/ chercheuse*
- e, a, o の語尾を持つ男性名詞は女性限定詞で限定 *une impresario*

フランス語及び言語政策議会 (le Conseil de la langue française et de la politique linguistique) のもと、2014年の METTRE 第三版 (Moreau, Dister 編) では、1700あまりの職業名などの男性形・女性形をリストにしている。一眼で女性形とわかる形態を推奨しつつも、選択は使用者に完全に一任している。たとえば un défenseur の女性形は une défenseuse の方が好ましいが、une défenseur も認めている。

ベルギーのフランス語圏は、女性を排除しない (inclusion) 社会を目指す一方、法規などで可視化を強制しない「緩やかな説得 (persuasion douce)」(Klinkenberg : 2021 : 5-6) の形をとったが、1993年に始まった一連の動きの結果、職業などの名詞の女性化は非常に急速に進んだ。欧州議会選挙の際に使用された女性形を調査した Dister & Moreau (2006) によれば、1989年には女性形の使用が左思想のリベラル政党にほぼ限られていたのに対して、2004年には極右政党までが職業名の7割以上に対して新しい女性形を使用したとされている。

5.2. 女性の可視化② 統語的女性化

ベルギーは、女性形が男性形と同等に存在するテキストを奨励しているが、二重語併記には消極的である。2014年版の METTRE では、女性の存在が消えるおそれがある場合にのみ完全二重語併記 (doublet intégral) を推奨しているが、それ以外では、書きやすさと読みやすさを優先して男性形の総称用法を推奨している。とりわけ省略二重語併記は、カッコの使用 (étudiant(e)) が逆に女性の地位を貶めること、ハイフン使用 (étudiant-e) が複合語と混同させる危険性があるなどの理由から懐疑的な立場をとっている。この方針は、2020年の *Inclure*

sans exclure. Les bonnes pratiques de rédaction inclusive (以下 INCLURE) でもほぼ引き継がれている。「代替的实践 (pratique alternative)」と名付けられた書法は、社会における男女平等と女性の可視化を目指すとしながらも、男性形の総称用法を推奨し、とりわけ読み書きに負担を与える省略二重語併用を避けることが望ましいとしている。また、併記された名詞にかかる形容詞や過去分詞は男性複数形をとることを提案している。

他方、2007年5月10日付の法律で、公民を問わず昇進・雇用の男女機会均等が課されたため、求人・昇進関連の文書では女性の可視化が必要になり、三人称男性単数代名詞 *il* の使用禁止及び完全二重語併記が義務的になった。教育現場においても機会均等を示すために同様の措置が提言されている。(6) が推奨形式、(7) が回避すべき形式である。

(6) Engage informaticien ou informaticienne¹³

「男性情報処理技術者または女性情報処理技術者募集中」

(7) Engage informaticien (H/F)

「情報処理技術者(男/女)募集中」

5.3. 中立化

前述のように、ベルギーは、二重語併記よりも男性形の総称用法を推奨しているため、中性表現の使用には消極的である。ただし、文脈から男性のみを指すと誤解されるおそれがある場合には、通性名詞や集合名詞による言い換えを推奨している。たとえば、*les hommes de métier* (「職人」) は、*hommes* (「人・男」) を *gens* (「人々」) に言い換えた *les gens de métier* または *les professionnels* (「専門家」) と言う方が望ましい。

性の顕在化を避けるための受動態や行為名詞の使用に関しては、言語形式の選択が現実界の男女平等を実現しないという理由から2014年版の METTRE 及び2020年の INCLURE においても消極的な立場をとっている。

ノンバイナリーな「包括的新語 (néologismes “inclusifs”)」は、*iels, toustes, ceux*¹⁴ が INCLURE で登場しているが、「まだ認知度も低く、限られた領域でしか有効でない人工的造語であるため使用を避けるべきである」と明記されている。

6. フランス

6.1. 女性の可視化① 語彙的女性化

フランスでは、職業名詞などの女性化には様々な抵抗があり、公認されるまでにかかなりの時間を要した。最初の政府レベルの取り組みは、ケバックに遅れること4年、1983年1月24日付通達 (Circulaire) 「男女平等及び公職における共同参加に関する」において、男女双方に宛て

た求人広告では「女性形が慣用にそぐわない場合には職業名の後に「femmes et hommes」と明記すべきであり、また常にアルファベット順で男性形・女性形を明記すること」と規定されている¹⁵。それを受けて翌1984年3月1日、女性形作成に関わる用語委員会の設置が官報で正式に公表され、委員会は、職業名などの女性化に関する指針をまとめ、1986年3月11日付官報に明記したが、教育大臣と首相から反古にされ死文化する。

政府が再び職業名の女性化に着手したのは1998年3月6日付通達 *Circulaire du mars 1998 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre* である。新たに招集された委員会は、Cerquiglioni 監修のもと、1999年130ページに及ぶ要綱 *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, fonctions* (以下 FEMME と表記) を作成し、職業名に女性形を使用することが歴史的にも言語学的にも正当であることを論じた。また、総称用法では男性形を、特定用法では女性形を使うことが理にかなっているとした。

- (8) Dans cet hôpital, les fonctions de chirurgien (générique) sont occupées par une chirurgienne (spécifique). (FEMME 1999 : 39)

「この病院では外科医（総称）の職務は女性外科医（特定）が担っている」

1998年の政府の対応が果たした役割は大きかった。新聞5紙で使われる女性の職業名を調査した Fujimura (2005) は、1998年以降とりわけ政治や司法の肩書を示す女性形使用が急速に増したとしている。また Dister & Moreau (2006) によると、1989年の欧州議会選挙の際、左翼政党は女性候補者に対して既に女性形を多用していた¹⁶が、保守系政党ではその使用は1割未満だったのに対して、2004年の選挙では、左翼思想の政党では8～9割、極右政党の国民戦線さえ女性形の使用が3割を超えていたとしている。フランスでは女性形の使用は政界から始まった (Cerquiglioni (2019)) が、研究職などの職業名への適応はかなり遅れた (Fujimura (2005))。また、女性形使用への批判はアカデミー・フランセーズのみならず、政治家からも根強かった¹⁷。

2015年、首相の独立諮問機関である女男平等高等評議会 (Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE)¹⁸) が *Pour une communication publique sans stéréotype de sexe. Guide pratique* (以下 HCE) を公開した。2016年の改訂版では、巻末に女性形の一覧を示すとともに、職業などの名詞は指示対象の生物性と一致した名詞を使用するよう推奨している。

2019年、アカデミー・フランセーズは、*La féminisation des noms de métiers et de fonctions* を公布し、女性形の形成法など詳細を記載した上で、女性の社会的地位の変化に伴った言語変化は自然であることを理由に、初めて職業名詞の女性化を承認した。その一方で肩書、役職、官位の名詞は、職業とは異なり、対象と不可分な属性ではないので女性形にする必要はないと

論じ、現在に至るまで法的文書でこれらの名詞の女性形使用は認めない立場を取り続けている。

6.2. 女性の可視化② 統語的女性化

1999年の FEMME では、男性形の総称用法を使うことを推奨しているため、二重語併記については全く言及がない。他方、HCE (2016) では、男女双方を指示する場合には両性併記を推奨し、話し言葉では、可能な限りアルファベット順を、書き言葉ではアルファベット順の完全二重語併記 (les sénateurs et les sénatrices, les lycéennes et les lycéens) またはピリオドを使った省略二重語併記 (attaché.e, technicien.ne) を推奨している (ピリオドの使用は他の記号よりも読みやすいこと、PC での打ちやすさなどが利点であるとしている)。また HCE の簡易版 *Manuel d'écriture inclusive* (広告代理店 Mots-Clés 社が出版) の改訂版 Haddad (2019) では、包括書法 (écriture inclusive¹⁹) と称して、職業名の二重語併記を推奨しているが、省略二重語併記には中黒の使用を提案している (étudiant・e)。教育関係では2017年 Hatier 社が出した小学生 CE2 に向けた教科書²⁰で省略二重語併記 Les agriculteur.rice.s au fil du temps が使われて話題になった。

6.3. 中立化

HCE (2016) は、性の平等のためにコラムで以下の中性代名詞 (pronom neutre) が昨今創出されたことに言及している。

- il / elle → iel または ille
- ils / elles → iels または illes
- ceux / celles → ceuxx または ceulles

他方、2021年オンライン辞書 *Le Robert DICO EN LIGNE* に収録された iel と iels は、Cerquiglini を含め各方面から非難された²¹。Haddad (2019) では、完全二重語併記 directeurs et directrices のかわりに direction の使用を推奨している。

7. まとめ

フランス語圏4カ国での現行政府指針をまとめると表1のようになる。

表1 フランス語圏4地域の女性の可視化と中立化政策

	女性の可視化			中立化	
	語彙的女性化	統語的女性化			
	職業、肩書、役職、 官位名詞的女性化	完全二重語併記	省略二重語併記	中性表現	iel など新語使用
ケベック州	推奨	推奨	例外的に推奨	推奨	言及なし
スイス	行政文書法規化	推奨	例外的に推奨	推奨	言及なし
ベルギー	推奨	求人、昇進に関する 場合を除いて推奨しない	基本的に推奨しない	例外的に推奨するが 懐疑的	使用不可
フランス	推奨 (AF ²² は職業名のみ推奨)	推奨 (AF 言及なし)	推奨 (AF 言及なし)	一部推奨 (AF 言及なし)	言及あり (AF 言及なし)

以上から、三つのことが明らかになった。一つには、語彙的女性化が概ね4カ国の公レベルで承認されているということである。職業名的女性形使用は最初に着手された案件で、新しい女性形の形態もほぼ統一されてきた。また女性形が中世でも使用されていたという歴史的事実も大きな補強材料となっている²³。二つ目には、性の平等を目指し、語彙的女性化のみならず統語的女性化と中立化を積極的に推進するケベックとスイスに対して、女性の可視化を主眼とし、語彙的女性化にはほぼとどまるベルギーとフランスに別れる点である。とりわけ前者2カ国は男性形の総称用法の排除を強く主張している。これは、女性の可視化が、ケベックとスイスではボトムアップの市民運動から始まったのに対して、ベルギーとフランスでは、女性政治家が始めたトップダウンの推進に起因するという社会背景の相違を反映しているのではないかと推察する。ケベックとスイスで中性表現の使用を強く推進するのは、社会運動の結果勝ち取った性差別撤廃を表記レベルでも実践することを目指しているからだろう。三つ目は、上記4カ国では、省略二重語併記及びielなどのノンバイナリーな新しい代名詞が公式には推奨されていない点である。

8. フランス語教育と女性の可視化

8.1. FLEの教科書

女性の可視化は「外国語としてのフランス語 (Français Langue Étrangère) FLE」に反映されているだろうか。ここでは、フランスの Hachette 社から出版されている初心者向け教科書 *Alter Ego 1* (2006)、*Le Nouveau Taxi ! 1* (2008)、*Agenda 1* (2011)、*Objectif Express 1*

(2013)、*Totem 1* (2014)、*Texto 1* (2016)、*Inspire 1* (2020)、*Explore 1* (2021) の8冊を語彙的女性化と統語的女性化の観点²⁴から観察した。表2の○は女性の可視化があったことを、－はそれがなかったことを示す。

表2 FLE 教科書と女性の可視化

	<i>Alter Ego 1</i> (2006)	<i>Le Nouveau Taxi ! 1</i> (2008)	<i>Agenda 1</i> (2011)	<i>Objectif Express 1</i> (2013)	<i>Totem 1</i> (2014)	<i>Texto 1</i> (2016)	<i>Inspire 1</i> (2020)	<i>Explore 1</i> (2021)
語彙的女性化	○	－	○	○	○	○	○	○
統語的女性化	○	－	－	○	－	－	○	○

女性形欠如とされてきた職業名の女性形が説明文、例文、練習問題で使用されていれば語彙的女性化ありと判断した。*Alter Ego 1* (2006) では、職業名として *couturier / couturière*, *boulangier / boulangère* が掲載されている。同様に *Objectif Express 1* (2013) では *ingénieur / ingénieure*, *Agenda 1* (2011) では、*avocat / avocate*, *Explore 1* (2021) では *un professeur / une professeure*, *un pompier / une pompière* が職業リストにある。*Inspire 1* (2020) では、*écrivain* と *poète* からそれぞれ *écrivaine* と *poétesse* を作らせる練習問題がある。*Totem 1* (2014) 及び *Texto 1* (2016) では *professeur* と *professeure* の双方が女性に対して使われていた。これは、*professeur* がいまだに通性名詞としてみなされていることの現れでもある²⁵。他方、*Le Nouveau Taxi ! 1* (2008) の職業紹介では「常に男性形 *le professeur*」との説明がある。2008年に出版された教科書に反映されていないのは、前述のように政界以外の職業名に適応が遅れたためと推察される。

統語的女性化に関しては、男女混成もしくは男女いずれかを指す場合に二重語併記を使っていればありと判断した²⁶。

- (9) *Échangez avec votre voisin(e)*. (*Alter Ego 1* (2006))
「隣の人とやりとりしなさい」
- (10) *Chères collègues, chers collègues* (*Objectif Express 1* (2013))
「親愛なる男性の同僚、親愛なる女性の同僚」
- (11) *Interrogez votre camarade. Il ou Elle répond*. (*Inspire 1* (2020))
「クラスメートに尋ねなさい。彼または彼女は答えます。」

- (12) Bonjour à toutes, et à tous. (*Explore 1* (2021))
 「こんにちは、女性の皆さんそして男性の皆さん」

Agenda 1 (2011) では、語彙的女性化は見られたが、男性形の総称用法が使われており、統語的女性化は考慮されていない。

- (13) J'écris à un ami et je présente deux collègues : un bon collègue et un mauvais collègue. (*Agenda 1* (2011))
 「友人に手紙を書いて、二人の同僚、つまり良い同僚と悪い同僚を紹介します」

省略二重語併記はほとんど使われていない。これは公式見解と一致するが、要項で推奨されていないカッコ (cf. (9)) の使用が散見される。統語的女性化は、少なくとも上記教科書では公の指針からはやや外れた形で実践されている。

8.2. 日本の教材

1989年から2022年まで日本で出版された大学生向け初級文法及び初級総合教材86冊を資料として語彙的女性化について調査を試みた。その結果、50冊は職業名などの女性形に言及しない、言及していても当該名詞が記載されていなかった。残りの36冊には全て professeur が記載されていたので、professeur の女性形 professeure の表記の有無を調べた。結果は以下の通りである。

① professeur のみ記載	15冊
② 男性形 professeur と女性形 professeure を両併記	9冊
③ 「女性に professeure を使うこともある」と明記	5冊
④ 「男性名詞 professeur を女性にも使用」と明記	5冊
⑤ 「男女どちらにも professeur を使う」と明記	1冊
⑥ 「女性には (femme-) professeur を使う」と明記	1冊

①は、限定詞を付記していないため professeur を通性名詞または男性名詞として捉えているのが不明だが、女性形 professeure を明記した教科書が14冊、⑥の (femme-) professeur の1冊を含めれば、約4割の教科書が有標な女性形を使うことを提案している。その中には2019年のアカデミーフランセーズによる職業名の女性形承認以前に出版された教科書もある。他方、承認以降の2020年に改訂されたにもかかわらず「professeur は男性形のみ」との記載に留まる

教科書も1冊あった。

新たな女性形 *professeure* はケベック生まれ²⁷だが、1999年フランス政府から認知され、以降フランスでも女性に対して通性名詞 *professeur* よりも頻繁に使われている²⁸。*professeure* を記載した教科書は、このような実際の運用を敏感に感じ取っていち早く取り入れたとも言えよう。日本では通常フランス本国で使われるフランス語を教えるため、フランスで流布した形態は、出自とは無関係に積極的に教育に取り入れられているように窺える。

9. おわりに

社会と意識の変化に起因したフランス語の語彙的女性化・統語的女性化・中立化を推進する政策は、女性の存在を言語的に可視化することに一定の成果を上げている。しかし、それはあくまで男女の生物性を前提としており、性の枠組みを超えたノンバイナリーを考慮する視点が他の欧米諸国と比較してフランス語圏ではやや乏しいように窺えた。民間レベルではノンバイナリーに関する指南書や新語が様々に提案されているが、公的には男性形の総称用法を排除する中立表現の推奨にとどまっているのが現状である。新しい女性形承認までにこれまで数多くの議論があったことや、全体として新語に対する拒絶反応が強い傾向を鑑みると、フランス語圏でノンバイナリーの新語が公に承認されるまでにはまだかなり長い時間がかかることが予想される。今後の動向を注視したい。

FLE では、教科書ごとに記述が異なると学習者が混乱する恐れがあるため、まず職業名の女性形を統一することが急務だろう。また、メールの書き出しなどで頻繁に使われるようになった完全二重語併記 *Bonjour à toutes, et à tous* を初級クラスで導入することも可能だろう。統語的女性化を実践する第一歩になると同時に、なぜ「こんにちは、女性の皆さんそして男性の皆さん」とくどい言い方をしてまで女性を言語的に明示する必要があるのかを議論する機会にもつながる。多くの学習者にとって単なる暗記項目だった女性形を、クォータ制、同性婚、LGBT など具体的な社会問題を考える糸口につなげることは、同性婚が俎上にさえ上がらず、女性の地位が世界100位以下で低迷する現在の日本では性の平等を考える意味でも必要なことではないだろうか。

参考文献

- Académie Française (2019) La féminisation des noms de métiers et de fonctions.
https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport_feminisation_noms_de_metier_et_de_fonction.pdf (2022年5月31日閲覧)
- Becquer, Annie, Bernard Cerquiglini, Nicole Cholewka, Martine Coutier, Josette Frécher et Marie-Thérèse Mathieu (1999) *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*, Paris, La Documentation française.
- Cerquiglini, Bernard (2019) *Le Ministre est enceinte. ou la grande querelle de la féminisation des noms*, Paris, Seuil.
- Chancellerie fédérale (2000) *Guide de formulation non sexiste des textes administratifs et législatifs de la Confédération*, Berne.
- Confédération suisse chancellerie fédérale (2000) *Guide de formulation non sexiste des textes administratifs et législatifs de la Confédération*.
<https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/documentation/langues/aides-redaction-et-traduction/guide-de-formulation-non-sexiste.html> (2022年5月31日閲覧)
- Conseil supérieur de la langue française (1994) *Mettre au féminin: Guide de féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*. Bruxelles, Communauté française de Belgique.
- Dister, Anne (2004) « La féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre », *Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, Louvain.
<http://hdl.handle.net/2078.3/213051> (2022年5月31日閲覧)
- Dister, Anne & Marie-Louise Moreau (2006) « 'Dis-moi comment tu féminises, je te dirai pour qui tu votes.' Les dénominations des candidates dans les élections européennes de 1989 et de 2004 en Belgique et en France », *Langage et société*, no115, 5-45.
- Dister, A. & M.-L. Moreau (2020) *Inclure sans exclure. Les bonnes pratiques de rédaction inclusive*, Ministère de la Communauté française de Belgique, Direction de la langue française.
- Elmiger, Daniel (2008) *La féminisation de la langue en français et en allemand. Querelle. entre spécialistes et réception par le grand public*, Paris, Honoré Champion.
- Elmiger, Daniel (2011) « Féminisation de la langue française : une brève histoire des positions politiques et du positionnement linguistique » In A. Duchêne & C. Moïse (dirs), *Langage, genre et sexualité*, pp. 71-89, Québec, Nota bene. (Langue et pratiques discursives).
- Elmiger, Daniel & Verena Tunger (2014) « Les consignes de rédaction non sexistes. françaises et italiennes. Quelle attitude face à la généricité du masculin? », *Synergies Italie* n° 10 - 2014 p. 49-61.
- Engeli, Isabelle (2011) « L'évolution de la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes au sein de l'administration : le cas de l'administration fédérale suisse », *Politiques et management public* [En ligne], Vol 28/2.
<http://journals.openedition.org/pmp/4169> (2022年5月31日閲覧)
- Fujimura, Itsuko (2005) « La féminisation des noms de métiers et des titres dans la presse française (1988-2001) », *Mots. Les langages du politique*, 78/2005.

- Goosse, André & Marc Wilmet (1993), *À propos de la féminisation* [en ligne], Bruxelles, Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique.
www.arllfb.be (2022年5月31日閲覧)
- Guide de formulation non sexiste des textes administratifs et législatifs de la Confédération*, décembre 2000.
- Haddad, Rapaël (2019) *Manuel d'écriture inclusive*, Troisième édition, Mots-Clé.
<https://stimulusconference.ca/wp-content/uploads/2021/07/Gender-inclusive-language-in-French-a-manual.pdf> (2022年5月31日閲覧)
- Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (2016) *Pour une communication. publique sans stéréotype de sexe. Guide pratique*, La documentation française.
https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/guide_pour_une_communication_publicque_sans_stereotype_de_sexe_vf_2016_11_02.compressed.pdf (2022年5月31日閲覧)
- Klinkenberg, Jean-Marie (2021) « L'incitation douce dans la mise en œuvre des politiques linguistiques. Le cas des usages non sexistes », *Actes Sémiotiques* [En ligne]. 2021, n° 124, 1–14.
<https://doi.org/10.25965/as.6692> (2022年5月31日閲覧)
- Légrifrance (1998) *Circulaire du mars 1998 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*.
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000556183> (2022年5月31日閲覧)
- Lenoble-Pinson, Michèle (2006) « Chercheuse? chercheur? chercheure? Mettre au féminin les noms de métier et les titres de fonction », *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 84, fasc. 3, 2006. Langues et littératures modernes - Moderne taal en litterkunde. pp. 637–652.
- Matthey, Marinette (2000) « Féminisation du lexique et du discours en Suisse romande: un état des lieux », *Bulletin VALS-ASLA* 72, 63–79.
- Moreau, M.-L. & A. Dister (2014), *Mettre au féminin. Guide de féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre*. Fédération Wallonie-Bruxelles Culture.
- Moreau, Marie-Louise (2001), « La féminisation des textes : quels conseils à la politique. linguistique? », *Revue Parole*, n° 20, pp. 287–314.
- Moreau, Thérèse. (2001) *Écrire les genres. Guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épïcène*. Conférence latine des déléguées à l'égalité (éd.). Genève: État de Genève.
- Moreau, Thérèse. (2007) « Prière de ne pas épïcèner partout », *Nouvelles Questions Féministes*, 2007/3 Vol.26, 14–27.
- Office de la langue française (1979), Féminisation, Féminisation des titres, *Gazette officielle du Québec*, (no30) 7394–7395, 28 juillet 1979.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2360633> (2022年5月31日閲覧)
- Office de la langue française (1981), *Gazette officielle du Québec*, 28 mars 1981.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46231> (2022年5月31日閲覧)
- Office de la langue française (1991) *Au féminin: Guide de féminisation des titres de fonctions et des textes*, Québec, Les Publications du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46231> (2022年5月31日閲覧)

- Office québécois de la langue française (2018) *Gazette officielle du Québec* (no 27) 7. juillet 2018.
<https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/officialisation/avis-goq-feminisation-20180707.pdf> (2022年5月31日閲覧)
- Office québécois de la langue française (2020). *Autoformation sur la rédaction épïcène*
<https://www.oqlf.gouv.qc.ca/redaction-epicene/formation-redaction-epicene.pdf> (2022年5月31日閲覧)
- 矢頭典枝 (2016) 「ジェンダーの視点からみるケベック・フランス語の言語政策「通性的な書き方」の定着を目指して」『*Flambeau*』42 東京外国語大学フランス語研究室, 40-61.

注

1. 本稿では、通性名詞を「限定詞の使い分けのみで男性名詞にも女性名詞にもなりうる名詞」、中性表現を「男性と女性の交替が中和される表現」と定義する。中性表現には、通性名詞 (le / la responsable) に加えて、総称的な価値を持つ男性名詞 (l'individu) 及び女性名詞 (la personne)、男女同形の形容詞 (apte)、また人を指示しない名詞での言い換え (le juge → le tribunal) などが含まれる。(cf. Elmiger : 2008, AUTO)
2. iel は、主語人称代名詞三人称男性単数 il と女性単数 elle を合成した作られた新語。複数形は iels。
3. écrivaine に相当する écrivaine が14世紀に使われていたように、かつては職業名の女性形が数多く存在したが、多くは17世紀以降意味が変容したり、辞書から消えた。(Cerquiglini (2019))
4. Vaugelas, Claude Favre de (1647) *Remarques sur la langue françoise : utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*.
5. 職業名の女性形は社会的に低く見られる肩書には使われていた。directrice は「校長 directrice d'école」を指すことができても、「省庁の長 directrice de ministère」を指すことはできなかった。(Goose & Wilmet 1993 : 8)
6. <https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca> (2022年5月31日参照)
7. 完全二重語併記を使用する場合、原則として冠詞や形容詞は繰り返すが、同一カテゴリーの成員にかかる場合は繰り返さなくてもいいとしている。
 - (a) Les candidates et candidats absents devront prendre un autre rendez-vous.
 男性と女性の語順は規定しないが、限定詞類を男性形にするために男性名詞の側に配置する近接性の規則を推奨している。
 - (b) Les policières et policiers sont invités à exprimer leurs commentaires sur cette question.
 - (c) Les nombreux techniciens et techniciennes de notre service sont tous candidats à ce poste.
8. 二重語併記 Êtes-vous citoyenne canadienne ou citoyen canadien ? よりも Êtes-vous de citoyenneté canadienne ? を推奨している。
9. たとえば、qualifié よりも通性語の apte を使うことを推奨している。
10. (4), (5) とともに CHANCELLERIE (2020 : 6) より引用。
11. 2005年と2014年に改定された。
12. Cf. Goose & Wilmet (1993 : 9-10).

13. (6), (7) とともに METTRE, p.22 より抜粋。
14. iels は注2で記した iel の複数形、toustes は「全て」を示す男性複数形 tous と女性複数形 toutes から成る合成語、celleux は「～の人々」を示す男性複数形 ceux と女性複数形 celles から成る合成語。
15. 1983年2月23日付官報 (Journal officiel) にて公開。なお、当時社会党の Yvette Roudy が女性権利大臣だった。この問題をめぐる1983年から1986年にかけての経緯は、本稿が参考にした Cerquiglini (2019) の第2章に詳しい。
16. 1989年の選挙で、緑の党は94.7%、社会党は66.7%が女性形を使用していた。(Dister & Moreau (2006 : 24))
17. 2014年10月6日国民議会で Sandrine Mazetier 氏が madame la Présidente と再三呼ぶように促したにもかかわらず madame le Président と呼び続けた Julien Aubert 議員に対して1378ユーロの罰金刑が下され、これに抗議する議長宛での公開書簡が Le Figaro 紙に掲載された。署名の中には、François Fillon 議員などの名前もあった (Cerquiglini (2019) 第6章)。
18. 2013年設立。72人の会員から構成される。
19. écriture inclusive は Mots-Clés 社が発案した表現で登録商標をとっている。
20. Cf. Magallan et Galilée *Questionner le monde* CE2 Ed. 2017 Livre élève, Hatier.
21. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/iel> (2022年5月31日閲覧)
22. 表2ではアカデミー・フランセーズを AF と表記。
23. Cf. FEMME, AUTO, *Le Nouveau Dictionnaire féminin-masculin*, Académie. Française (2019).
24. 調査対象を初級の教科書に限ったため、文体選択による中立化は今回調査しなかった。
25. *Le Robert DICO EN LIGNE* では professeur, professeure 共に女性形と記述されている。
26. (9) ~ (12) は学習者に二重語併記を实践させる練習問題ではなく、問題説明文または例文として使われている。
27. 男性形が -eur で終わる職業名の女性形は、動詞派生の名詞であれば -euse になる (coiffeur → coiffeuse) が、動詞派生でない場合は女性形が欠落していた。1994年以降ケベックで新しい接尾辞 -eure が生まれ、professeure, procureure など新しい女性形が流布するきっかけになった (Cerquiglini (2019) 第4章)。
28. Google Books Ngram Viewer で une professeure と une professeur の出現を調べたところ、2002年を境に前者が後者を凌ぎ、2019年には後者の4倍ほどの頻度になっている。
https://books.google.com/ngrams/graph?content=une+professeure%2Cune+professeur&year_start=1970&year_end=2019&corpus=30&smoothing=3 (2022年5月31日閲覧)

多様な“中国語”を受容可能にする授業へ

——ドイツの大学における中国語教育の事例から

山 下 一 夫
吉 川 龍 生

Abstract

In many German universities, Taiwanese professors and lecturers teach the Chinese language. This is partly because many German universities have accepted Taiwanese lecturers dispatched by the ROC (Republic of China) government's Chinese language teacher dispatch program, which has served as an extension of the strong links between West Germany and the ROC that existed during the Cold War. These teachers have received special training in Taiwan which allows them to teach standardized Chinese Mandarin.

At the same time, however, they do not hesitate to teach Taiwanese-specific vocabulary and pronunciation in intermediate- and higher-level Chinese classes. For many years, these teachers have been using online tools in their classes, and once the COVID-19 pandemic led to fully online learning, they moved to further develop various remote teaching methods. These methods will likely remain in use even after the pandemic is over.

Students in Japan should also be taught a diverse range of Chinese language variants spoken in different regions, harnessing Chinese language education in Germany as a reference. Using online tools is an effective method of promoting this goal.

一、はじめに

現在、日本の大学の中国語教育は、大きな転換点を迎えている。

まずは、多くの大学で2020年度から実施されたオンライン授業である。もちろん以前からICTを利用する試みは様々な場所で行われてはいたが、大学全体から見ればごく一部に留まっていたといえる。しかしCOVID-19の流行により教室での対面授業が不可能となったことで、多くの教員が否応なしにオンライン授業を実施せざるを得なくなった。その過程では混乱も起こり、またオンライン授業の様々な欠点も知られることとなったが、一方で教員や学生が様々

なオンラインツールに習熟し、その利便性が理解されたことで、従来の授業の方法に対する反省も見られることとなった。

また、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）の普及も重要である。A1 から C2 として示された共通参照レベルは、HSK などの中国語検定試験に大きな影響を与え、これに対応した内容が整備されていった。共通参照レベルばかりが利用され、複言語・複文化主義や行動中心主義といった CEFR の重要概念が抜け落ちていることに対する批判もあったが、CEFR に盛り込まれていた言語観は、日本の中等教育における外国語の学習指導要領に絶大な影響を及ぼすことになり、それに基づいて行われた新しい外国語教育を受けた世代が、今後大学の学生の主体となる。そうした中で、大学の中国語教育も今まで行ってきた方法を更新する必要が生じている。

これに加えて、東アジア情勢の変化もある。今や中国はアメリカと並ぶ大国となり、日本社会における中国のイメージは、前世紀は言うに及ばず、2000年代と比べても大きく異なっており、学生たちが中国語を履修する動機も、現在教壇に立っている世代とはかなり違っている部分もある。学習者の興味が以前と異なっているのであれば、教員の側もこれに対応していく必要があるだろう。

筆者たちは COVID-19 の流行以前の2017年に、イギリスにおける中国語教育の状況について取材を行い、それを元に日本の大学の中国語教育の改善についての検討を行ったⁱ。これを受けて今度は2019年6月にドイツを訪問して、現地で行われている中国語教育について初歩的な調査を行い、さらに2019年の11月に台湾でも関係者へのインタビューを実施した。その後は COVID-19 の流行によって現地調査ができなくなったが、逆にその間、ドイツや台湾ではオンライン教育についての様々な試みがなされ、それをやはり関係者にオンラインで取材することによって、多くの知見を得ることができたⁱⁱ。

そこで本稿では、そうした調査によって知り得た幾つかの事例を紹介するとともに、そこから本邦の中国語教育、特にアフターコロナにおける教育のあり方について考察を行いたいと思う。なお、我々が取材することができた大学・教員は、ドイツ全体から言えばごく一部に過ぎず、ドイツで行われている中国語教育を網羅的に紹介することは意図していない点、了解いただけると幸いである。

二、ドイツにおける台湾人中国語教員のプレゼンス

日本の大学の中国語教育と比べた場合、ドイツの大学の中国語教育に特徴的なのが、台湾人教員のプレゼンスである。もちろん日本の大学でも、多くの台湾人教員が教壇に立ち、中国語教育に従事している。しかしドイツで特筆されるのは、台湾の中国語教員養成の実習生を多くの大学が受け入れている点である。Ewa Zajdler (2019) では以下のように述べられているⁱⁱⁱ。

国立台湾師範大学華語文教学研究所（現在は華語文教学系の所属となっている）の学生は、台湾か海外で必ず教育実習を行うことになっている。この海外実習プロジェクトはヨーロッパの中国語教育において、経験を積むことができる実習生と、外国語として中国語を学ぶ学生の双方に利益をもたらす、特別なルートとなっている。（…）現在行われているルートは、台湾師範大学が、外国語としての中国語教育の訓練を積んだ数十名の大学院生を、修士論文完成前に著名な大学で実習を行わせ、教育現場で経験を積ませる、というものである。ヨーロッパの大陸部でこれを実施している大学は、ライデン大学（オランダ）、ハイデルベルグ大学（ドイツ）、ヴェストファーレン・ヴィルヘルム大学（ドイツ）、ゲッティンゲン大学（ドイツ）、シュトゥットガルト大学（ドイツ）、トリーア大学（ドイツ）、ワルシャワ大学（ポーランド）、マサリク大学（チェコ）、パラツキー大学オロモウツ（チェコ）などがある。

この台湾からの中国語教育実習生受け入れは、日本の大学ではほとんど行われていないが、上の引用から分かるように、ヨーロッパでは複数の大学が実施しており、中でもドイツが突出している。その理由の一つとして挙げられるのが、西ドイツ時代からの台湾との結びつきである。両国は戦後、ともに西側陣営に属する分断国家として、様々な分野で協力体制を敷いてきた。そして西ドイツの中国研究がナチスによる破壊から復興・発展する中で、多くのドイツ人が台湾に留学して中国語を学び、その後台湾の大学と提携関係を結ぶ素地を作った^v。信世昌、張鳳圻（2009）では以下の様に述べられている^v。

東西ドイツ時代、1960年代から1980年代は中国研究やその教育が次第に発展し、ハンブルク大学やボン大学（ライン・フリードリヒ・ヴィルヘルム大学ボン）で相次いで漢学専攻や中国語コースが開設された。特に1960年代以後、西ドイツは経済成長が始まり、中国語学習者の大多数が台湾に留学した。そのため（ドイツの中国語研究者には）T・グリム、ヴォルフガング・バウアー（1930-1997）、ユルゲン・ドームス（1932-2001）など、多くの台湾留学経験者がいる。

もう一つの理由は費用である。ドイツは連邦制を採っており、教育制度や予算などは州ごとの管轄となっているが、概して学校に割り当てられる経費は少ない。そのため21世紀になってから急増した中国語学習者に対応しきれていない状況にあるが、この実習制度は台湾政府の教育部（文部省）の予算補助が下りるため、ドイツ側にとっては安価に中国語教員を雇用できるというメリットが存在するのである^{vi}。

ただしドイツにおける中国語学習熱は、台湾ではなく中国大陸側の経済発展に拠る部分が大

きい。これについて、信世昌、張鳳圻（2009）では以下の様に述べられている^{vii}。

中国語学習の需要と貿易の発展は常に関係がある。2002年に中国大陸は日本を抜き、ドイツにとってアジア最大の貿易相手となった。また中国にとってドイツは、EUを除くとアメリカに次ぐ第二の貿易国であり、ヨーロッパの中では30年間連続で首位を占める貿易国である。そのため、中国業務部門を持つ多くのドイツの企業は中国語ができる人材を採用し、中国に派遣して市場の開拓を行っている。ドイツのヴェストファーレン・ヴィルヘルム大学の学生はこう言っている。「ドイツには中国語を話すことができる人はあまり多くないので、中国語を勉強すれば就職に有利になると思いました。現在、中国には多くのビジネスチャンスがあり、たくさんのドイツ企業が中国に支社を設立していて、ドイツと中国の商業的關係がますます緊密になってきているからです。」

実際、多くのドイツ企業が中国で事業を展開しており、例えばフォルクスワーゲングループは、西ドイツ時代の1985年と、西側諸国としてはかなり早い段階で中国に工場を設立し^{viii}、また2002年にはティッセン・クルップ社とシーメンス社が中国との共同出資で上海マグレブを開通させており^{ix}、さらにシーメンス社が中国に高速鉄道の技術移転を行った CRH3 も2008年から営業運転が開始となっている^x。こうした状況は、明らかにドイツにおける中国語学習熱を牽引していると言えるだろう^{xi}。

台湾政府は、こうした中国大陸側で起こった経済発展と、それに付随して海外で発生した中国語への関心を利用し、台湾の国際的地位を高めるために、実習名目でドイツへ安価に中国語教員を派遣している。一方の中国政府も、2006年のベルリン自由大学を皮切りとして、台湾政府に対抗するようにドイツ国内に次々と孔子学院を開設し、国家漢語国際推広領導小組弁公室（略称「漢弁」、2020年より「教育部中外語言交流合作中心」に改称）から中国語教員を派遣している^{xii}。

よく知られているように、台湾で用いられている中国語は、現在一般に「台湾華語」と呼ばれている。中国大陸の中国語である「普通話」と、基本的には同一の言語であるが、発音・文法・語彙など様々な点で違いがあり^{xiii}、また文字も日本の旧字に相当する「正体字」（いわゆる「繁体字」）や、発音記号として「注音字母」が用いられている。しかしドイツ国内で需要があるのは基本的に中国大陸の普通話で、台湾華語ではない。そのため台湾人教員は、台湾師範大学華語文教学系の大学院などで普通話の訓練を受けてからドイツに派遣され、現地では中国大陸の発音・文法・語彙の教授を行っている。

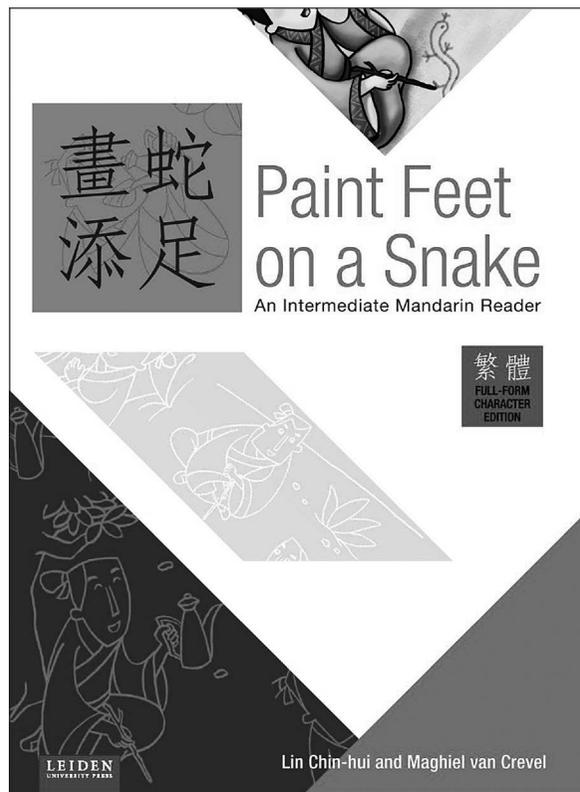
台湾人が発音の矯正を行って中国大陸の普通話を教えるのは、いわば「演技」ではないか、と思うかも知れない。しかし程度の差はあれ、同様の行為は中国大陸出身の教員も行っている

ことである。普通話「北京語音を標準音」としているが^{xiv}、北京市内で一般に用いられている発音と同一ではないため、北京出身者であっても外国人に中国語を教える場合は一定の訓練が必要となる。まして北京以外の地域の出身者であれば、そうした「矯正」は必須になるので、その点において台湾人は中国大陆の地方出身者と特に違いはない。

また授業では、例えば書道や中国絵画、年中行事といった、中国文化の紹介を行うこともある。台湾は、政治体制の上では中国大陆と異なっているものの、一方で中華圏の一地方としての性質も有しているため、そうした知識の面でも特に問題はないことになる^{xv}。

三、台湾人教員と中国語の多様性

台湾人教員はさらに、「繁体字」も自由に扱うことができるという点で、中国大陆出身者より教学上「有利」であるという側面もある。図一は、現在ドイツのフンボルト大学で台湾人教員が用いている中国語の教科書、『Paint Feet on a Snake』である^{xvi}。



図一

いわゆるリーダーのテキストで、図一で示したのは繁体字版であるが、簡体字版も用意されている。この教科書の第一課「畫蛇添足」の冒頭部分には、以下のような文章が収録されている。

戰國時代，楚國有個人請幾位客人喝一壺酒。這些客人看了看這壺酒，想：「壺裏的酒這麼少，怎麼夠我們大家喝呢？」其中有一個人，叫李大，他這個人有點兒自大，但是很聰明。他馬上就想到了了一個主意。他對其他人說：「我們來比賽吧。只要贏了就能得到這壺酒，怎麼樣？」有人說：「你的主意好是好，不過我們該比什麼呢？」李大說：「就比畫蛇吧。誰先畫完，誰就可以把酒喝掉。」其他的人商量了一下，覺得這個辦法大概還不錯，就同意了他的辦法，決定這麼做。

(筆者訳：戦国時代、楚国である人が何人かの客人に酒を一壺ふるまった。客人たちはその酒壺を見て思った。「壺の中の酒が少なすぎて、我々全員が飲むには足りないだろう。」客人の中に李大という人がいて、すこし尊大なところはあったが、たいそう頭が良かった。かれはすぐに良い考えを思いついて、周りの人たちに言った。「私たちが勝負をしようではないか。勝った者だけがこの壺の酒をもらえるということでどうだろう。」ある人が言った。「君の考えは、良いには良いけれど、私たちは何で勝負するのですか。」李大は言った。「蛇の絵で勝負しようではないか。先に描き終えた人が酒を飲むことができるのだ。」他の人たちはすこし相談した結果、この方法で良いだろうと考え、彼の提案に同意した。)

「畫蛇添足」は、中国語では四字熟語として使われる表現で、日本語の「蛇足」の故事に相当する。上の文はその典拠となった『戦国策』の一節を、現代中国語にリライトし、中国語中級学習者のための教材としたものである。このテキストはこのように、中国語で常用される四字熟語を題材に、典拠となる古典の内容を現代中国語にした文章を各課に収録している。全体の内容は以下の通りである。

第一課 畫蛇添足／第二課 走馬看花／第三課 大公無私／第四課 朝三暮四／第五課 塞翁失馬，安知非福／第六課 狐假虎威／第七課 杞人憂天／第八課 濫竽充數／第九課 井底之蛙／第十課 自相矛盾／第十一課 一鳴驚人／第十二課 小時了了，大未必佳

ドイツの大学で中国語の教授を行う学部・学科は、古典文学や東洋史を包括した「漢学」という専攻であることが多く、そのためそこに所属する学生は、現代中国語だけでなく、中国の古典（「古代漢語」）も学ぶ必要がある。以下は、2008年のデータではあるが、ドイツの代表

的な五つの大学における第一学期から第六学期までの、授業時間の一覧である（なお、表中の「数字/数字」は「1週間の授業時間数/単位」を示している）^{xvii}。

	1学期	2学期	3学期	4学期	5学期	6学期	総計
ベルリン自由大学	8/8	8/8	8/7	8/7	閲読課程 4/4	閲読課程 4/4	40/38
ルール大学ボーフム	8/10	8/10	6/7; 古代漢語 4/7	6/7; 古代漢語 4/7	2/2.5; 閲読課程 2/3	2/2.5; 閲読課程 2/3	44/59
ボン大学（ライン・フリードリヒ・ヴィルヘルム大学ボン）	8/12	8/12	8/12	6/12	6/12		44/72
フリードリヒ・アレクサンダー大学エアランゲン＝ニュルンベルク	8/10	8/10	4+閲読課程 2/10; 古代漢語	6/10			34/50
ヨハン・ヴォルフガング・ゲーテ大学フランクフルト・アム・マイン	初級引導 3/2; 11/13	10/12	4+閲読課程 2/10 海外研修 14/24 (HSK参加)	(3/3)	(2/3)	42/57 (47/63)	

ここに見られる「古代漢語」のために繁体字学習の需要が存在し、その教育に台湾人が配置されることになる。『Paint Feet on a Snake』の繁体字版が、繁体字を媒介に現代中国語と古典の橋渡しをする内容となっているのも、一つにはそうした需要に応えるためといえることができるだろう。

一方、日本の大学の中国語教育において繁体字が対象となることはほとんどない。中国文学や東洋史などの専攻で中国の古典を中国語で読む場合、日本の文脈では日本語の「旧字」として理解することができるため、繁体字そのものを学習する特別な時間を設ける必要がないのだろう。しかしそのために、台湾や海外華人の間で行われている、「正体字」で表記された現代中国語の文章を学習する場は確保されていないともいえる。

そもそも日本の中国語教育は、文字に限らず、語彙や発音、さらに発音記号なども、中華人民共和国で公式に定められた普通話の枠組のみで行うことが一般的である。それは中国で出版された教科書も同様で、CDの音声は「標準的」とされる発音で録音され、会話の場面も北京など中国大陸の中に設定されていることが多い。

これに対して前出の『Paint Feet on a Snake』の著者の一人で、フンボルト大学の台湾人教員である林欽恵氏は、現在『Tage in Berlin（柏林日子）』というテキストを作成している。ま

だパイロット版のみで、正式出版はこれからということだが（2021年12月現在）、会話の舞台をベルリンにすることでドイツの中国語学習者に親近感を持たせ、さらに登場人物も「標準的」な発音の北方人の他に、「非標準的」な発音の南方人、台湾人、さらにドイツ人まで登場させ、実際にそうした音声を吹き込んでいる。

こうした繁体字や古典、地方的な発音・語彙などの学習は、教員によっては「学習者の混乱を生む」という懸念を持つかも知れない。しかし学習者は初級の段階ですでに中国大陆で「標準的」とされる普通話の発音や文字を学習しており、コアとすべき「モデル」を確立させているため、そうした心配は当たらないだろう。もちろん、ここで「台湾の中国語」を紛れ込ませることは、「自国」の言語を広めようとする台湾人としての考えもあるだろうし、またそれは、中国の経済発展による中国語学習ブームを利用して教員派遣事業を行うことで台湾の国際的地位を高めようとする、台湾政府の思惑とも合致する。したがってこうした行為は、「台湾による中国語学習の政治利用」だと、非難する向きもあるかも知れない。

しかしより重要なのは、そうした中国語の多様性の提示は学習者のニーズに合致するということである。『Tage in Berlin（柏林日子）』が敢えて「標準的」な発音の北方人の他に、「非標準的」な発音の南方人や台湾人の音声も収録したのは、学習者がドイツで接触し得る中国語話者の実態に合わせた結果である。研究にしても、ビジネスユースにしても、中国語学習者が「標準的」な普通話の話者だけに接触するという事は、現実的にはあり得ないだろう。

そしてそれは、中国大陆においても同様である。中国大陆の各地にある外国人向け中国語学校では、もちろん「標準的」な普通話を教えているが、留学生は一步街に出ると、それとは異なる発音や語彙に晒されることになる。例えば李渊然（2021）では、中国西南部の四川省における次のような例を紹介している。

留学生たちが学校の外に出て、現地の住民と接触した時、複雑な方言環境の影響を受けるために、日常生活に不便を来してしまう。例えば四川省で勉強する留学生が市民に道を尋ねると、市民は「抵拢」（訳注：普通話で解釈すると「接触する」という意味になるが、四川方言では「まっすぐ行く」という意味）、「倒拐」（訳注：普通話で解釈すると「逆に曲がる」だが、四川方言では「曲がる」という意味）などの表現を用いるため、もし留学生が本当の意味を理解していないと、容易に誤解を招くことになる^{xviii}。

こうした事情は、例えば北京市の隣の天津市であっても同様である。刘颖、张少姿、卢颖、郭奇军（2011）では次のように述べられている。

発音や語彙、あるいは文法などの面で、天津方言は普通話とは異なっている部分がある。

対外漢語教育の任務は、まずは学生に第二言語を用いたコミュニケーション能力を獲得させることであり、次に第二言語に関連する知識やそれが内包する文化的知識を理解させることである。留学生は授業や学校内で普通話を用いてコミュニケーションを取ることができが、学校を出るとかれらは方言環境に直面する。そのため、適切な方言教育を行うことで、留学生が社会におけるコミュニケーションで遭遇する言語的障壁を減少させ、実際範囲を拡げさせることが必要である^{xix}。

なお、上記の四川省や天津市で話されている方言は、普通話やその基になった北京方言と同じ、「官話」という中国語の一種である。「官話」は「マンダリン」とも呼ばれ、中国の東北地方から西南地方まで非常に広範囲に分布しており、そのため内部分岐も大きく、北京官話、東北官話、冀魯官話、膠遼官話、中原官話、蘭銀官話、江淮官話、西南官話などの次方言が存在している^{xx}。先に挙げた四川省の方言はこのうち西南官話、天津市の方言は冀魯官話に属している。

中国語にはさらに、この官話のほか、呉語、閩語、客語、粵語、湘語、贛語、晋語、徽語、平話といった「漢語方言」も存在する^{xxi}。「方言」と言うと、日本語の語感ではせいぜい東日本方言と西日本方言程度の違いだろうと思うかも知れないが、実はこれらの漢語方言はヨーロッパ諸語間の差に匹敵するほどの相違があり、口頭で互いに意思疎通を行うことは不可能である。そのためこれらの漢語方言の話者は、公的な場などでは普通話へのコードスイッチを行うことが多い。しかしそこで話される普通話は、多くの場合母語である漢語方言の影響を受けた地方変種であり、これを「地方普通話」、あるいは「方言普通話」と称し、官話の次方言に類似した存在となっている。例として、日本では一般に広東語とよばれる粵語が話されている地域で用いられる普通話について、単韻鳴（2013）は次のような例を紹介している^{xxii}。

“V+下 hah”（すこし～する）は、粵語において優勢となっている表現であり、粵語地域の人々が普通話で「動作が短時間であること」を表現する際、往々にして無自覚にこの粵語の形式を使って“V+下 xià”と言おうとしてしまう。しかし普通話では一般に、動詞に“下 xià”だけを付けることはできない。（そのため、これによく似た）“一下 yí xià”であれば、厳密には短時間の動作の表現ではないが、時間が短いことや、動作量が少ないことを表し得るため、広東人が普通話を話す時、この“V+一下 yí xià”の形をよく使うことになる。しかし一般に中国語の教材では「動詞の重ね型」によって、動作の時間が短いことや、何かをやってみることを表現する、と説明されている。そのため留学生はおのずと“VV”によって「短時間の動作」の意味を表そうとする。以前、大変努力して中国語を勉強している、あるインドネシア出身の学生が不満を述べたことがある。彼女が買い物に行った

時、“我试试，可以吗？”（私はちょっと試したいのですが、よいでしょうか？）と言ったが、女性店員は意味が分からなかったので、仕方なくあれこれジェスチャーを行って説明した。するとようやく意味を理解した女性店員は彼女にこう言った。“我们说‘试一下’，不说‘试试’。”（私たちは‘试一下’と言い、‘试试’とは言いません。）その学生は、とてもがっかりした、街中の人たちに通じないのならば、授業で勉強したことなど役に立たないと感じた、と言うのである^{xxiii}。

中国大陸の普通話と一部の語彙や発音が異なる台湾華語は、台湾海峡を挟んだ政治体制の相違の結果という側面もあるが、基本的にはこうした中国大陸の地方普通話や官話の次方言と同種のものであるとすることができるだろう。そして台湾もまた、教室で留学生に教える中国語と、街中で話されている中国語の乖離という問題を抱えているが、状況は中国大陸よりやや複雑である。

台湾華語の元となっているのは、国民党政権が中国大陸における共通語として制定した「国語」で、1990年代くらいまでは台湾における留学生向けの中国語学校でこれが教えられていた。「国語」は普通話とほぼ同じ言語ではあるが、中華人民共和国では1950年代に文字表記を簡体字とピンインに改め、さらに一部の漢字音の整理・変更を行ったため、様々な点で相違が見られる。また台湾側も、閩語の一種である台湾語や、客語の一種である客家語、さらに多くの原住民言語が分布しており、「国語」はその普及の過程でそれら在来の言語の影響を受けて、発音・語彙・文法の一部が変質し、現在の台湾華語が成立した。そのため当時の留学生は中国大陸同様、一步街に出ると学校で習った「国語」とは異なる発音や語彙に晒されていたのである。

2000年代以降、台湾の中国語学校で教えられる中国語は徐々に変化した。図二は、台湾師範大学で用いられているテキストである、『當代中文課程』第一冊の一部である^{xxiv}。

この単語一覧の部分では、漢字は「正体字」が用いられているが、発音記号は中華人民共和国で作られたピンインと、台湾で一般に使われている注音字母が併記されている。しかしこの単語一覧に対応する前ページの会話文では、注音字母が消え、発音記号はピンインのみとなっている（図三）^{xxv}。

かつて台湾の中国語教科書がかたくなに導入を拒んでいたピンインが、あっさり使われるようになったのは、中国語非母語話者が注音字母を学習する困難に配慮がなされたことや、中国語の発音記号として世界的に優勢となったピンインを台湾政府が正式に承認したことが理由だが、同時にまたそれは中国大陸の中国語も視野に入れた結果でもあり、いわばドイツにおける台湾人中国語教員のあり方と軌を一にするものといえる。また台湾師範大学の教員は海外派遣組と同様、中国大陸の普通話の訓練を受けているため、オーラルコミュニケーションの点で

生詞一 Vocabulary I 04-2

Vocabulary					
1	一共	yìgòng	一共	(Adv)	altogether
2	多少	duōshǎo	多少	(N)	how much, how many
3	錢	qián	錢	(N)	money
4	老闆	lǎobǎn	老闆	(N)	store-owner, boss
5	買	mǎi	買	(V)	to buy
6	杯	bēi	杯	(M)	cup
7	熱	rè	熱	(Vs)	hot
8	包子	bāozi	包子	(N)	steamed buns with meat stuffing filling
9	要	yào	要	(V)	to want, to need
10	大	dà	大	(Vs)	large
11	中	zhōng	中	(Vs-attr)	medium
12	小	xiǎo	小	(Vs)	small
13	幫	bāng	幫	(Prep)	for
14	微波	wēibō	微波	(V)	to microwave
15	百	bǎi	百	(N)	hundred
16	塊	kuài	塊	(M)	measure word for Chinese money

図二

- 老闆：請問你要買什麼？
 Lǎobǎn : Qǐngwèn nǐ yào mǎi shénme?
- 明華：一杯熱咖啡。兩個包子。
 Míng huá : Yì bēi rè kāfēi. Liǎng ge bāozi.
- 老闆：你要大杯、中杯還是小杯？
 Lǎobǎn : Nǐ yào dà bēi, zhōng bēi hái shì xiǎo bēi?
- 明華：大杯。包子請幫我微波。
 Míng huá : Dà bēi. Bāozi qǐng bāng wǒ wēibō.
- 老闆：好的。請問外帶還是內用？
 Lǎobǎn : Hǎode. Qǐngwèn wàidài hái shì nèiyòng?
- 明華：外帶，一共多少錢？
 Míng huá : Wàidài, yìgòng duōshǎo qián?
- 老闆：咖啡八十，包子四十，一共一百二十塊。
 Lǎobǎn : Kāfēi bāshí, bāozi sìshí, yìgòng yìbǎi èrshí kuài.

図三

は、留学生は中国大陸に留学するのと同様の学習効果を得られるようになっている。

単語一覧にのみ注音字母が存在するのは、台湾人教員にとっての備忘という側面のほか、学校の外でピンインに慣れていない一般の台湾人に接触する場合に配慮した結果であろう。さらにそこから、中国大陸の普通話ではなく、台湾の言語文化において重要な注音字母にも目を向けさせようとする、製作者側の意図も感じられる。つまり「一步街に出ると学校で習った中国語とは異なる発音や語彙に晒される」という問題を解消させるものと言えるが、一方で教室では普通話の訓練を受けた教員が中国大陸の発音で授業を行っているため、この問題は相変わらず発生し続けることにもなっている。

しかもややこしいことに、漢字音自体は普通話ではなく、かつての「国語」の枠組に従っている。図二の14列目にある「電子レンジで温める」という意味の“微波”の発音は、「国語」の規範に従い、台湾で一般に通用している“wēibō”で記されており、中国大陸で出版されている普通話の権威的辞書『現代漢語詞典』に掲載されている“wēibō”ではない^{xxvi}。台湾人教員もこうした部分については普通話ではなく、「国語」ないし台湾華語のロジックに従っているのである。

四、オンライン授業

2020年から始まった COVID-19 の流行によって、従来は一部でしか行われていなかった学習管理システム (LMS) や Web 会議システムを用いるオンライン授業が、日本の多くの大学で実施された。事情はドイツも同じで、Lin Chin-hui (2022) に拠れば、調査を行ったドイツの台湾人教員の 61.9% が、2020年以前はオンライン授業について全く親しみがなかったか、あるいはほとんど親しみがなかったが、2020年以後はいわば強制的に対応させられていったと述べられている^{xxvii}。そうした中で、前章で紹介した教科書『Paint Feet on a Snake』の著者の一人で、上記の調査も行った林欽恵 (Lin Chin-hui) 氏は、COVID-19 流行以前から対面授業にオンライン授業を組み合わせる、「反転授業」の取り組みを行ってきた。

反転授業とは、2000年に Maureen J. Lage らによって提唱された方法で^{xxviii}、従来であれば教員が教室で講義を行ってきた内容は、学習者が事前に自宅でビデオを視聴して学習し、逆に従来であれば自宅での宿題となっていた部分について、教室で教員が学習者に指導を行ったり、学習者同士が協働して学習に取り組むというものである。COVID-19 流行以前に林欽恵氏が行っていた方法は次の通りである^{xxix}。

- (一) オンラインでの学習。学習者は事前にオンライン上で新出単語の学習を行い、また教員が設置した YouTube の動画と、それに対する質問を Google フォームで回答した上で、教室での授業に臨む。また教員は教室での授業の前に、学習者の Google フォー

ムでの回答状況を閲覧し、練習問題の正否はもちろん、設定しておいた学習者自身による自己評価についてもよく把握しておく。

(二) 教室での学習。オンラインで行った練習問題を元に、学習者同士の議論や、教員による学習者への助言を中心に展開する。

教員や学習者の中には、この反転授業のあり方に反発を覚える者も少なくないかも知れない。授業というものは一般に、「知識の権威」である教員が学習者に一方的に知識を伝授するものと考えられているからである。そうした考え方は「コンテンツ・ベース」と称される。

一方でこの反転授業が基づいているのは、「コンピテンシー・ベース」という考え方である。これは、授業では学習者が既存の知識を活用して能動的に問題解決を行うことを優先し、教員はそれに対する「助言者」としての役割に徹する、というものである。外国語のコミュニケーション能力養成という観点からは、明らかにコンテンツ・ベースによる一方的な講義よりも、コンピテンシー・ベースによる能動的学修の方が優れており、近年急速に普及したオンラインの動画共有サービスや、アンケート作成・管理ソフトウェアといったオンラインツールを併用することで、高い効果を上げることができる方法だと言えるだろう。

しかし2020年以後は授業がすべてオンラインとなったため、対面とオンラインを組み合わせる上記のような方法はできなくなった。Lin Chin-hui (2021) に拠れば、ドイツにおける全面オンライン授業では、会議システムに Zoom、WebEx、Microsoft Teams、Big Blue Button、学習管理システム (LMS) に Moodle、OLAT、ILIAS、Black Board、Google Classroom など、日本の大学と同様のシステムが採用された^{xxx}。このほかドイツの台湾人教員の一部は、台湾の Facebook グループ「中文教學百寶箱」^{xxxii} を介して意見交換を行い、Quizlet^{xxxiii}、Classkick^{xxxiii}、Whiteboard^{xxxiv}、Wordwall^{xxxv} など、様々なデジタルツールの導入も行った。これは中国と異なり、西ヨーロッパと同じプラットフォームが使用可能な台湾の教育界と繋がっていることによる、台湾人教員の持つ強みであると言えるだろう。

オンライン授業は、会議システムを使った音声面の訓練や、練習問題の画面を共有した解説など、対面ではできない学習者一人一人への丁寧な指導が可能な一方で、対面の教室で行うような筆記試験の実施は難しいという欠点も存在する。しかもドイツの一部の州には、「成績は学期末試験のみで決定されなければならない」という法律があるため、オンライン授業で毎回の指導を元にした形成的評価を行うことはできない^{xxxvi}。そのためもあって、対面授業の復活を希望する教員は少なくないが、一方で以下のようにオンライン教材自体は残すべきだという意見も多い。

(…) 調査を行った教員の85%以上が、オンライン授業によってデジタルツールを活用する能力が向上した、と述べている。また教員の過半数(81%)が、今後教室で授業を行う際は、デジタルツールも一緒に用いることを検討していると答えた。より柔軟で効果的な教育を可能にするため、対面の教室に戻った後も、授業の一部にオンラインが残って行くことは想像に難くない^{xxxvii}。

対面とオンラインの組み合わせは様々な方法が考えられるが、対面授業の様子をオンラインで中継する、ないしは対面とオンラインで同じ授業を行う「ハイフレックス」(ハイブリッド)と呼ばれる方式については、非常な手間がかかる上に、少なくとも学習効果という点ではメリットが感じられないということで、林欽恵氏は否定的であった^{xxxviii}。両者を併用する場合は、対面とオンラインが相補的に機能し、それぞれの利点を引き出すことができる設計が望ましく、その点で先に紹介した反転授業が、アフターコロナの中国語教育でも再びクローズアップされてくるものと思われる。

五、おわりに——多様な“中国語”を受容可能にする授業

今回ドイツの中国語教育について行った調査から得られた知見について、改めて論点を整理すると以下の二点となる。

(一) ドイツの大学には台湾から多くの台湾人教員が派遣されており、現地で中国大陸の普通話を教えている。また古典の需要から繁体字教育にも従事しているが、その延長線上に台湾華語を教える試みも存在する。そもそも中国語は、中国大陸の「標準的」な普通話以外にもさまざまな種類があり、そうした多様な中国語を教えることは、学習者の利益にも繋がるだろう。

(二) 日本同様、ドイツでも COVID-19 の流行によってオンライン授業が実施されたが、そこで認識されたオンライン教育の利点については、完全な対面授業が可能となるアフターコロナにおいても、継続して活用されるべきだというコンセンサスが形成されている。その一つのあり方として考えられるのが、反転授業などの対面授業とオンライン教材を組み合わせる方法である。

(一) の問題は、もちろん中国語だけに限ることではない。英語であればアメリカ英語とイギリス英語などの種類が存在しているし、そもそも発音・語彙・文法などが「標準的」なものとは異なる「方言」を持たない言語の方が稀であろう。そして、かつては外国語教育において

「標準的」でないものは排斥される傾向にあったが、現在では多様性を重視する考えが一般化し、例えば英語教育の分野でも、アメリカ・イギリス・オーストラリア・ニュージーランドなど、様々な種類の英語の音声を用いたリスニングテストを行う、IELTSのような資格試験も登場している。

ただ、留学生が「一步街に出ると学校で習った中国語とは異なる発音や語彙に晒される」のと同じ状況は、どこの国・地域でも発生し得るとは言え、そうした方言教育は、外国語教育においてあまり盛んではないように思われる。実際問題として、教育現場において当該言語の様々な方言を学習することは、時間や効率といった面で非常に難しい。また、言語学的な関心があったり、その土地で生活していて必要に迫られたりといった場合は別だが、僻地にしか話者が分布していなかったり、話者数が少なかったりして、学習者が接触する可能性がほとんどないような時は、そうした方言を学習する必然性はないと言って良いだろう。

また、例えば英語教育の分野で多様性が重視されてきているといっても、様々な種類の英語を一つ一つ丁寧に学習する課程を設けている学校はほとんどなく、多くは「習うより慣れよ」といった教育方法が採られ、また実際にそれに対応できてしまうという側面もある^{xxxix}。さらに英語の多様性を重視し、アメリカ英語やイギリス英語以外の英語の価値も認めた結果、日本の中学校・高等学校における英語教育は「標準的」とする対象が曖昧になってしまい、発音指導が大きく後退してしまったという、負の側面も存在する^{xl}。

ただし、中国語の官話方言や地方普通話の場合、状況は他の言語と異なっている。14億という膨大な人口を擁することと、「標準的」な言語が諸外国に比べて普及しきれていないことから、中国には膨大な数の官話方言や地方普通話の話者が存在している。例えば先に紹介した天津方言の属する冀魯官話は8,942万人で、この数字はドイツ連邦共和国の人口に匹敵し、また四川方言の属する西南官話は2億6,000万人と、日本の総人口の倍ちかくにもなる^{xli}。

もちろん人口だけで言えば、これらと同様の話者数を有する言語は他にも存在する。しかしそこで問題になるのは、外国人がそうした言語話者と接触する機会がどれだけあるのか、という点である。もちろんどのような言語であれ、研究やビジネスなどの必要性は存在するが、中国の場合は経済発展によって外国人が様々な層と接触する可能性が飛躍的に増大しており、例えば冀魯官話や西南官話のような、「非標準的」な中国語の話者を相手にする機会が格段に多い。さらに中国大陸以外にも、東アジアにおいて政治的・経済的に大きなプレゼンスを有する台湾が存在することは言うまでもない。

戦後の日本の中国語教育は、「標準的」な普通話のみに重点を置いてきた。そしてそれは、地方ごとに方言が話され、国民の間での意思疎通に問題が生じている状況を解消し、国家の統合を完成させるために中華人民共和国で進められた、普通話の普及運動と軌を一にするものであった。だからこそ、台湾人も含む「ネイティブ教員」は、日本においては自らの出身地の方

言を前面に出さず、「標準的」な発音・語彙・文法のみを教えてきた。そしてそれは、普通話だけが中国語であるという、ある種の虚構を構築する作業に参加する行為だったともいえる。しかし二十一世紀に入り、中国全体の生活水準が向上し、非官話圏においては地方普通話も一般化するなど、中国および中国語を取り巻く環境が大きく変化した今、従来のあり方は見直す時期に来ているといえるだろう。中国語教員は今こそ、学習者が多様な中国語を受容可能とする教育を行うべきなのである。

そうした中国語の多様性の教育は、英語教育において英語の多様性を認めていこうとするあり方だけでなく、コンピテンシー・ベースの教育から導き出される世界観にも繋がっている^{xiii}。「標準的」な中国語のみを対象とする従来の中国語教育が、「一つだけの正解」を教員が学習者に「伝授」するコンテンツ・ベースのあり方であったとすれば、多様な中国語を受容可能とする教育は、場面や状況に応じて様々な解があり得るコンピテンシー・ベースと親和性を持つものと言えるだろう。

様々な官話の次方言や地方普通話を対象とした教材が、これまで日本で出版されてこなかったわけではない。代表的なものとしてはまず、1980年代に出版された『中国語なまりングコース』が挙げられる^{xiii}。これは、中国各地を移動しながら現地の人々にインタビューをするという体裁で、様々な官話の次方言や地方普通話の音声を収めたりスニング教材である。現在から見ても非常に優れた内容であるが、音声を複数のカセットテープに収録した教材であるため、当時は非常にコストがかかり、売値が高かった上に非常にかさばるものとなっていた。また、2010年代に中国で出版された『原声汉语』^{xiv}の日本語版の『街なかの中国語』は^{xv}、「ネイティブ」の中国語の聞き取りをテーマとしたリスニング教材で、中国のテレビやラジオなどの音声を収録しているが、一部に官話の次方言や地方普通話の話者のものが入っている。練習問題もあり、教材としてよくできてはいるが、一方で音声の特徴についての解説はほとんどなく、「習うより慣れよ」という性質のものである。このほか、日本国内における台湾への関心の高まりを反映し、近年は台湾華語の教材も数多く出版されているが^{xvi}、当然のごとくそれらは官話の次方言や地方普通話全体をカバーしてはならず、また中国大陸の簡体字やピンインとの比較から正字体や注音字母を学習するという内容にもなっていない。

もちろん、一冊の教科書と付属のCDに様々な官話の次方言や地方普通話の音声を収録し、それぞれの音声・語彙・文法について解説を入れ、さらに簡体字・ピンインだけでなく繁体字・注音字母も表記することは、物理的に不可能なことである。しかしオンライン教材であれば、「教科書の紙幅の制約」から解放される上、音声や文字を重層的に表示することも可能である。また、従来の中国語教育では簡体字やピンインの書き取りを重視してきたが、その延長線上にすべての単語について繁体字や注音字母の書き取りを行うと、学習者に大きな負担がかかってしまう。しかし現在、文書は手書きではなくコンピューターでの入力によって作成する

ことが一般化しており、繁体字や注音字母も、読むことと入力することさえできれば良く、手書きという要素を排除するオンライン教材は、その点でも親和性を有するものと言えるだろう。

こうしたオンライン教材は、もちろん独習用の参考書として出版することもできるが、様々な点で教員の助言がないと習得が難しいことを考えると、中級ないし上級の授業で用いる教材として作成するべきであろう^{xvii}。また、アフターコロナにおいてもオンラインの利点を生かした授業が指向されるのであれば、これを反転授業によって進めて行くのも一つの方法であろうと思われる。

参考文献

- Ewa Zajdler (2019), 王任君 (譯), 〈臺灣對歐洲華語文教學的貢獻〉(Taiwan's Contribution to Teaching Chinese in Europe), 《漢學研究通訊》, 台北: 漢學研究中心, 第38卷第2期, pp.10-17.
- Lin Chin-hui, Maghiel Van Crevel (2015), *Paint Feet on a Snake: An Intermediate Mandarin Reader Traditional Full Form Character Edition*, Leiden: Leiden University Press.
- Lin Chin-hui (2021), *Emergency online Chinese language teaching at the tertiary level: Results of a survey of teachers in Austria, Germany, and Switzerland*, CHUN — Chinesisch-Unterricht, Herrenberg: Fachverband Chinesisch, NR.36, pp.40-63.
- Lin Chin-hui (2022), *Emergency Remote Chinese Language Learning at a German University: Student Perceptions*, Shijuan Liu (editor), *Teaching the Chinese Language Remotely Global Cases and Perspectives*, London: Palgrave Macmillan, pp.57-84.
- Maureen J. Lage, Glenn J. Platt, Michael Treglia (2000), *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, *The Journal of Economic Education*, Indiana: Taylor and Francis (United States), Vol.31 No.1, pp.30-43.
- 國立臺灣師範大學國語教學中心 (2015), 《當代中文課程 1 課本》, 新北: 聯經。
- 黄伯荣、廖序东 (2017) (主编), 《现代汉语 增订六版》, 北京: 高等教育出版社。
- 李渊然 (2021), 〈四川方言环境下的对外汉语词汇教学探究〉, 《文化创新比较研究》, 2021年总18期, pp.149-152。
- 林钦惠 (2018), 〈通过教学设计促进自主学习——一种“翻转”课堂的尝试与思考〉, CHUN — Chinesisch-Unterricht, Herrenberg: Fachverband Chinesisch, NR.33, pp.7-28。
- 刘颖、张少姿、卢颖、郭奇军 (2011), 〈对外汉语教学中的天津方言教学初探〉, 《现代语文》, 曲阜: 曲阜师范大学, 2011年第1期, pp.124-126。
- 骆超群 (2019), 〈服务浙江开放强省战略培养应用型国际化多语种人才〉, 《智库时代》, 太原: 山西社会科学出版社, 2019年51期, pp.108-109。
- 孟国 (2010) (主编), 《原声汉语——初级实况听力教程 (MP3CD)》, 北京: 北京大学出版社。

- 单韵鸣 (2013), <方言区对外汉语教学中的语言变异问题——从粤语区普通话的一些变异现象谈起>, 《海外华文教育》, 厦门: 厦门大学海外教育学院, 2013年第2期(总第67期), pp.146-150。
- 姚蘭 (2015), 《中國大陸漢語國際推廣政策與成效 (2004-2014)》, 台中: 逢甲大學中國文學系中國語文學類博士論文。
- 魏岫明 (1984), 《國語演變之研究》, 台北: 臺灣大學出版委員會。
- 信世昌、張鳳圻 (2009), <德國華語教學之發展與影響因素>, 《教育資料與研究雙月刊》, 新北: 國家教育研究院, 第90期, pp.77-104。
- 熊正輝、張振興 (2012), <汉语方言的分區>, 《中国语言地图集第2版 汉语方言卷》, 北京: 商务印书馆, 2012年, pp.8-14。
- 中国社会科学院语言研究所词典编辑室 (2018), 《现代汉语词典第7版》, 北京: 商务印书馆。
- 太田かおり (2013), 「日本の英語教育における盲点 音声教育の現状と課題」, 『九州国際大学国際関係学論集』, 福岡: 九州国際大学, 8巻1/2号, pp.37-69。
- 小野田滋 (2005), 「上海マグレブ 世界最初の高速磁気浮上式鉄道営業線」, 『電気学会誌』, 東京: 一般社団法人電気学会, 125巻5号, pp.280-283。
- 樂大維 (2017), 『今日からはじめる台湾華語 CD付』, 東京: 白水社。
- 臧世俊 (2014), 「中国の高速鉄道建設の発展と世界的展開」, 『千葉商大論叢』, 千葉: 千葉商科大学, 52巻1号, pp.355-388。
- 中国語情報サービス (1988), 『中国語なまりングコース』, 大阪: 中国語情報サービス。
- 奈須正裕 (2017), 『「資質・能力」と学びのメカニズム』, 東京: 東洋館出版社。
- 古川澄明 (1997), 「ドイツ自動車産業の対中国戦略の転機について—Volkswagen グループを事例として—」, 『東亜経済研究』, 山口: 山口大学東亜経済学会, 56巻2号, pp.207-224。
- 孟国 (2012) (主編)、井田綾 (訳), 『街なかの中国語 耳をすませてリスニングチャレンジ』, 東京: 東方書店。
- 孟国 (2013) (主編)、井田綾、平野紀子 (訳), 『街なかの中国語 Part 2 インタビュー・テレビ番組のリスニングにチャレンジ!』, 東京: 東方書店。
- 孟国 (2014) (主編)、井田綾、平野紀子 (訳), 『街なかの中国語 Part 3 話し手の意図・主張の聞き取りにチャレンジ』, 東京: 東方書店。
- 本名信行、SHARMA Anamika (2021), 『日本人のためのインド英語入門 ことば・文化・慣習を知る』, 東京: 三修社。
- 山下一夫、吉川龍生 (2018), 「イギリスから見た日本の中国語教育——学習指導要領の問題を中心に」, 『慶應義塾外国語教育研究』, 東京: 慶應義塾大学外国語教育研究センター, 第15号, pp.23-45。

注

- ⁱ 山下一夫、吉川龍生 (2018) を参照。
- ⁱⁱ フンボルト大学 (2019年6月10日・12日)、ベルリン自由大学 (2019年6月11日)、フランクフルト大学 (2019年6月13日~14日)、台湾師範大学 (2019年11月20日)、フンボルト大学 (2021年11月19日)、オンラインインタビュー。

- iii 國立臺灣師範大學華語文教學研究所（現隸屬於華語文教學系）の學生必須在臺灣或海外完成教學實習；以歐洲華語教學來說，這種海外實習計畫形成一種特殊的管道，讓吸取經驗的實習生及他們在歐洲當地接觸的CFL學生雙方互惠。（…）現有的管道為臺師大派任數十名已接受CFL教學訓練的研究生在完成碩士論文前先到知名大學實習見識教學現場。這些歐陸院校包括：萊頓大學（荷蘭）、海德堡大學（德國）、明斯特大學（德國）、哥廷根大學（德國）、斯圖加特大學（德國）、特里爾大學（德國）、華沙大學（波蘭）以及捷克的馬薩里克大學、帕拉茨基大學。[p.13]
- iv 2019年の調査でインタビューを行った教員の中では、フランクフルト大学のヴィッパーマン氏（Dorothea Wippermann、韋荷雅）や、ベルリン自由大学のヴァイラウフ氏（Dominik Weihrauch、韋德名）が、過去に台湾留学経験を有していた。
- v 歷經東西德時期，六〇至八〇年代中國研究及其教學逐漸擴張。漢堡大學、波昂大學相繼成立漢學系或開設中文課程。尤其六〇年代後德國經濟開始起飛，絕大部分漢語學習者都到台灣留學，因此受台灣留學經驗者眾，如葛林（T.Grimm），鮑吾剛（Wolfgang Bauer, 1930-1997），德莫斯（Jürgen Domes, 1932-2001）等人。[p.82]
- vi 信世昌、張鳳圻（2009）、p96-97。
- vii 華語學習的需求與經貿發展常有關連，在2002年，中國大陸超越了日本，成為德國最大的亞洲地區貿易夥伴，亦為於歐盟之外僅次於美國的第二大貿易國，而德國則連續30年中國在歐洲的最大貿易國。為此，許多設有中國業務部門的德國公司招收俱備漢語能力者，以派遣至中國拓展市場。德國明斯特大學一名學生即表示：在德國沒有多少人會講中文，所以我覺得學漢語對找工作會有幫助。現在，在中國有很多的機會，很多德國的公司都到中國設立分支機構，德國同中國的商業關係越來越緊密。[p.80]
- viii 古川澄明（1997）参照。
- ix 小野田滋（2005）参照。
- x 臧世俊（2014）参照。
- xi なおこれに関連して、多くのドイツ企業が進出している浙江省では、人材供給のためドイツ語の実践的な運用能力の養成を掲げる学校が登場している。駱超群（2019）参照。
- xii 姚蘭（2015）参照。なお2019年の調査では、自身が漢弁からの派遣教員としてフランクフルト大学で中国語を担当している王征氏からも、当該内容についての聞き取りを行った。
- xiii 魏岫明（1984）参照。
- xiv 黄伯荣、廖序东（2017）、p.11。
- xv 以上は2019年の台湾調査での台湾師範大学の曾金金氏へのインタビューに基づく。また2019年のドイツ調査では、台湾からベルリン自由大学に派遣されて中国語を教えている陳慶萱氏にもインタビューを行ったが、実際に中國大陸の「標準的」な発音を身につけていることが確認された。
- xvi Lin Chin-hui、Maghiel Van Crevel（2015）。
- xvii 信世昌、張鳳圻（2009）、p.87。
- xviii 当留学生走出校园，与当地居民接触时，会受到较为复杂的方言环境影响，对日常交际造成障碍。例如，在川留学生向市民问路时，市民回答“抵拢（直走）”“倒拐（转弯）”等语句，留学生如果不了解其真正含义，就很容易造成误解。[p.150]
- xix 不管在是语音、词汇还是语法上，天津方言都有不同于普通话的地方。对外汉语教学的首要任务是交给学生运用第二语言进行交际的能力，其次才是了解第二语言的相关知识及其所蕴含的文化知识。留学生在课堂和校园内，可以运用普通话进行交际。而走出校园后，他们所面对的是一个方言环境，适当的方言教学，能使留学生减少社会交际中遇到的语言障碍，扩大他们的交际范围。[p.124]

- xx 熊正輝、張振興 (2012), p.9.
- xxi 熊正輝、張振興 (2012), p.9.
- xxii これに類似した事例は、劉穎、張少姿、盧穎、郭奇軍 (2011) や李淵然 (2021) でも紹介されている。
- xxiii 由于“V+下”在粤语中的绝对强势，粤语区人们用普通话表达动词的短暂体时，往往不自觉地套用粤语“V+下”的形式。普通话里动词一般不能只加“下”，加“一下”虽然不是短暂体的严格形式，但也能表达时间短、动量少的意思。因此，广东人说普通话时就常用“V+一下”的形式。汉语教材一般只说明动词的重叠形式表达动作的时间短和尝试义，留学生在使用时自然也就倾向于使用“VV”式来表达动词的短暂体义。曾经有一个学习很努力的印尼学生诉苦。她说她去买东西时说“我试试，可以吗？”可惜的是，老板娘没听懂，指画半天，老板娘才明白过来，并跟她说，“我们说‘试一下’，不说‘试试’。”那位学生坦言她感到很沮丧，感觉在课堂上学的东西没有用，因为大街上的人并不是那样说。[p.148]
- xxiv 國立臺灣師範大學國語教學中心 (2015), p.67.
- xxv 國立臺灣師範大學國語教學中心 (2015), p.66.
- xxvi 中国社会科学院语言研究所词典编辑室 (2018), p.1358.
- xxvii Chin-hui Lin (2022), p.59.
- xxviii Maureen J. Lage、Glenn J. Platt、Michael Treglia (2000) 参照。
- xxix 林欽惠 (2018)、および2019年のドイツ調査の際の林欽惠氏へのインタビューに基づく。
- xxx Lin Chin-hui (2021), p46.
- xxxi <https://www.facebook.com/groups/1591925434230401>, 2022年3月1日確認。
- xxxii <https://quizlet.com>, 2022年3月1日確認。
- xxxiii <https://classkick.com>, 2022年3月1日確認。
- xxxiv <https://whiteboard.fi>, 2022年3月1日確認。
- xxxv <https://wordwall.net>, 2022年3月1日確認。
- xxxvi 2021年の林欽惠氏へのオンラインインタビューに基づく。
- xxxvii (….) more than 85% of the teachers surveyed agreed that the online semester had enhanced their competence with digital tools. A majority of teachers (81%) confirmed that they will consider integrating more digital tools into future class teaching. It is also no longer unimaginable that our curriculum will remain partially online, even after the return to the “real” classroom, in order to enable more flexible and effective teaching. [p.77]
- xxxviii 2021年の林欽惠氏へのオンラインインタビューに基づく。
- xxxix 例外として挙げられるのが、特有の発音や語彙を発達させたインド英語で、近年日本では主にビジネス面でのニーズが高まっていることもあり、本名信行、SHARMA Anamika (2021) のような入門書も出版されている。
- xl 太田かおり (2013) 参照。
- xli 熊正輝、張振興 (2012), p.3.
- xlii コンピテンシー・ベースの教育から導き出される価値観や世界観については、奈須正裕 (2017) を参照。
- xliii 中国語情報サービス (1988)。

- xliv 孟国（2010）。
- xlvi 孟国（2012）、孟国（2013）、孟国（2014）。
- xlvii 例えば樂大維（2017）など。
- xlviii 初級教科書の構想については山下一夫、吉川龍生（2018）を参照。

本稿は日本学術振興会科学研究費補助金「初級学習者を対象としたコンテンツ駆動型中国語学習基盤の構築」（令和3年度、基盤研究（B）、課題番号：18H00682、研究代表者：田邊鉄）による成果の一部である。

高等学校の中国語授業における 辞書引き学習導入実践

——紙の辞書とオンラインツール活用の試み——

萩 野 友 範
吉 川 龍 生
深 谷 圭 助

Abstract

This practical report describes the background behind the introduction of the JB (Jishobiki) model to Chinese language classes for third-year students at Keio senior high school, also describing the procedures used. The model's effectiveness and potential areas for improvement were analyzed on the basis of data collected before and after the introduction of the model using a rubric and free-response statements from the participating students.

Although the JB model had previously been introduced to classes for primary school students whose first language is Japanese or English, this project was a first attempt to introduce the model to a class of senior high school students studying a second foreign language, in this case Chinese, and the smooth introduction of the model was the first challenge to overcome. The use of online tools presented a further issue, as the model was introduced to the students during the covid-19 pandemic.

The focus of the trial was to assess whether the adoption of techniques advocated under the model lead to improved metacognitive skills, such as autonomous learning and application to other subjects. The analysis of the rubric and free-response statements showed that the results were generally in line with expectations.

はじめに

外国語学習において、辞書は最も基本的なツールの一つと言える。学校で初めての英語の授

業が始まるとなれば、どの辞書を買おうかという話にもなる。大学でも、毎年4月には様々な言語の授業で辞書のことが話題になっていることだろう。教員として自分自身が新年度の授業を始める時のことを想像してみても、毎年の授業の早い段階で辞書についての説明をしていることに気づく。

辞書に関する情報は、外国語を学ぶ上での基本情報とも言え、試しにインターネットで何かしらの言語の「辞書・紹介」と検索をしてみれば、名だたる大学のサイトにある辞書案内に始まり、書店や生協、辞書を出している出版社のサイト、まとめサイトや個人ブログに至るまで、ここで全てを挙げるのは到底不可能なほどの情報にあふれている。

そうした辞書案内の中には、様々な形で紙の辞書の有用性を説くものもある¹。しかし、紙の辞書をどう使えばその有用性を引き出すことができるのかを説明したものは少ない。それはおそらく辞書はただ引けばよいのであって、とりたてて説明は要らないだろうということによるのだろう。また、言語学習の上達の秘訣として紙の辞書を読むことを勧めるものも少なからずあるが、どう読んだらよいのかを説明しているものは少ない²。これも辞書を読むのに説明も何もないだろうということなのかもしれない。

そもそも、インターネット上の情報を槍玉に挙げる前に、かつての自分自身の授業を思い出してみても、紙の辞書は大事だ、紙の辞書を読むのだ、と力説していたことは確かだが、どう大事なのか、どう読めばよいのかということに時間を割いて解説し、継続的な取り組みを行った記憶はない。つまり、極めて逆説的で皮肉なことに、辞書はあまりに自明なほどに重要なゆえに、授業の中でむしろないがしろにされてきたわけだ。誰でも引けると思われてきた辞書は、授業で扱うものというよりも、自学自習のお供と考えられてきたと言えるかもしれない。分からない言葉は、家で辞書を引いておけよ、という具合である。授業中に単語の意味を慌てて辞書で引く学習者がいたら、予習が不十分と捉えて不機嫌になる教員すらいるかもしれない。

しかし、当該言語に熟達した教員はともかく、学習を始めたばかりの学習者にとっては、辞書を引くこと、ましてや読むことは、実はそれなりの困難を伴う。中国語について言えば、紙の辞書はピンインが分からないような場合には部首や総画、あるいは音訓の索引でその字を見つけなければいけないし、さらに辞書を引くのではなく読むとなった時に、何に着目して読んでいけば良いのかもはっきりせず、いきなり小説のように感情移入して時を忘れて読んだなどという状況はまず考えられない。辞書はどうやって使うのですかなどと質問したら怒られそうに気兼ねもするだろう。

本授業実践は、その重要さゆえに逆に空白地帯となってしまう感のある辞書の使用について、辞書引き学習法の考え方を高等学校の中国語授業に導入し、オンラインツールと連動した学習パッケージの確立を目指して行ったものである。高等学校での実践としたのは、初等・中等教育の国語ですでに学習法として確立している辞書引き学習を、同じく初等・中等教育段

階の初習外国語科目に応用する実践研究の一環として計画されたからである。英語に関しては、本格的な学習が始まる中学校1年生を中心に導入実践を進めているが、中国語の場合は高等学校段階から科目が設定されることが大半であることから、高等学校での実践とした。また、高等学校の中国語においては、専任教員でない教員が単独で担当していて、授業時間数も限られている場合が多いことから、極力授業時間を消費しない形で、導入のハードルが低く、無理なく続けられる学習パッケージの確立を目指すこととした。オンラインツールとの連動という意味では、全てのプランを実行できたわけではないが、まずは辞書引き学習を高等学校の中国語の授業の文脈にしっかりと位置づける取り組みを行い、学習パッケージとして完成度を高めていくための最初のステップとすることを目指した。

なお、辞書引き学習の導入実践は大学の中国語授業でも開始しており、最終的には学習方略の上での高大連携という側面からの分析も行っていく予定である。

1. 授業実践の背景と目的

本授業実践は、すでに国語（日本語）や英語で実践が行われている言語学習方略モデルの中国語での応用と、授業実践が直面せざるを得なかったコロナ禍での授業という状況を背景とし、導入の実現可能性と持続可能性を備えた学習パッケージを構築できるかどうかを確認することを目的の一つとした。また、学習者に及ぼす影響や効果については、知識・技能のレベルにとどまらず、メタ認知能力の観点から学習者の中でどのような広がりや深まりがあったかを、ルーブリックや自由記述アンケートから見取ることも目的とした。こうした背景や目的について、本章で詳述していく。

1.1. 辞書引き学習

本授業実践の背景となっている言語学習方略モデルは、辞書引き学習である。辞書引き学習は、任意の箇所から辞書を読み既知の単語を見つけ、通し番号を付した付箋紙にその単語を書き掲載ページに貼り付けていくことを手始めに、未知の単語についても同様に付箋紙を貼っていくものである。1990年代に深谷圭助によりに開発され、日本の小学校教育で広く知られるようになっていく言語学習方略と言える³。近年は、JB model（JB モデル）として、日本の国語教育の文脈を離れ、複数の国や地域、複数の言語での導入実践を進めている⁴。

これまで、国語（日本語）以外の言語では、英語について日本国内と英国、シンガポールで実践が行われてきていたが、これを日本国内の第三言語（第二外国語）教育の文脈に応用してみようというのが、この授業実践である。広く普及している国語での取り組みは、修業年次が低いとはいえ、いわゆる母語の辞書で行われているものであり、既知の単語を辞書で探してゆくという作業がスムーズに導入できている面があった。それに対して、英語や中国語では、非

母語話者の学習者を対象としており、既知の単語を探していくという導入の活動が上手く機能するのかというのが、授業実践における最初の課題であると言えた。この課題については、英語ではいわゆるカタカナ言葉をヒントにさせることでスムーズな導入ができることが分かってきた。

中国語に関しても、字体の差こそあれ、同じく漢字を使用している点に注目することで、導入しやすくできるのではないかと考えられた。日本語でも使われている漢字の熟語を既知のものとして見つけさせ、その意味が日本語と同じかどうか、中国語ではどのような発音になるのかなどの点を確認させ、その作業を通じて辞書を読ませ、辞書引き学習のスキームに則り番号をふった付箋に当該の言葉を書き、辞書に貼っていくという方法である。この漢字を切り口にするとする方法が果たして機能するのか、どのようにすればよりスムーズな導入につながれるのかという点が、本授業実践の目的の一つであった。

1.2. オンラインツール

新型コロナウイルスの影響が続く中での授業実践となったことで、オンラインツールを併用した対応が必要となり、それが新たな課題として浮上した。しかし、コロナ禍をきっかけに考慮に入れることになったオンラインツールは、一つの授業パッケージとして考えていく時に、むしろプラスになる面が多いことが分かってきた。とりわけ、Google フォームを使った成果や情報の回収は、単なる利便性を超えて、授業実践の実現可能性や持続可能性にも関わる大きな意味を持ちうることに気づいた。

具体的には、当初紙媒体での実施を予定していた（実際に一部紙媒体での実施もした）ループブックや辞書引き日記⁵などを Google フォームで回収することで、実施する側の回収後の整理にかかる手間を大幅に減らすことが可能になり、現場の教員の負担をあまり増やさずに辞書引き学習を授業計画の中に組み入れやすくなるという期待が持てた。また、導入授業後の取り組みにおいても、学習者が授業時間外に見つけた言葉を Google フォームで提出させ、その結果をスプレッドシートで複数の教員が共有してコメントするということが可能になり、授業時間をあまり消費せず、直接の担当教員以外も参加して実践を続けていく見込みがたった。

こうしたことから、この授業実践では、オンラインツールを活用した継続的な活用がプラン通りに運営できるのか、改善すべき点はどこか探ることも、その目的の一つになった。

なお、オンラインツールに関しては、さらに一歩進めて Google フォームで回収した学習者が探してきた単語を、Quizlet⁶を使って単語カードやゲームにし、その後に扱った単語に関して小テストをするというプランも考えたが、まずは Google フォームを使って基本的な授業実践を継続できるかの検証を今回の中心に据えた。

1.3. メタ認知能力につながるもの

既述のように、小学校の国語教育における辞書引き学習が高等学校の中国語という授業空間で機能するか、オンラインツールを活用して円滑にフィードバックができるかなど、授業運営の観点をも視野に、導入可能なパッケージとして検証し、提示できれば、それである程度の目的は達成されたと言えるし、効果を測定したり、課題点をフィードバックしたりすることも難しくはない。

加えて、教授法・学習法の一つである以上、そもそも学習者にどれだけメリットがあるのかという点が、最重要ポイントになってくる。しかし、教科書を用いた授業を主とし、辞書引きを補助的な位置づけで実践する取り組みでは、学習者の中国語能力の伸びが何に由来するか、どの部分が辞書引きに影響を受けているのかを同定するのは困難が伴う。もちろん、ごく単純な知識・技能として中日辞典の使い方が分かったというようなものは、この授業実践による成果だと言えるのかもしれないが、教科書を用いた授業でも向上が見込まれる全般的な語彙力は、何によって伸びたのかということは判然としない。「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」で謳われている資質・能力の3つの柱、すなわち「(1) 知識及び技能が習得されるようにすること。／(2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。／(3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。⁷⁾」のうち、「知識・技能」の中の細かな辞書の使い方についてくらいしか明確に測定することはできないようにも見える。

効果測定が難しいということもそうだが、そもそも辞書引き学習の導入で目指すものは、単なる語彙力アップではない。中国語で言えば、日本語の中の漢字と比較することにより中国語の運用能力において応用性を高めることであり、さらに中国語という教科を超えて他の言語や古文・漢文など日本語・中国語の古典なども比較しつつ、言語のあり方について学習者が主体的に目を向けるように仕向けることである。それは、学習指導要領で言えば思考力・判断力・表現力の育成、学びに向かう力・人間性等の涵養へつながり、メタ認知能力・メタ言語能力を高めるということである。スポーツで喩えれば、球技においてどうやってボールを投げたり蹴ったり打ったりするのかという個別具体のレベルではなく、体幹を鍛えて個別の競技に応用できる高い身体能力を目指そうというのにも似ている。しかし、そうした能力は将来的にその能力が効果を発揮するというような場合も多く、客観的な測定が難しい面がある。野球なりサッカーなりの試合で勝敗をつけることはできるが、そこに出場していた選手たちを基準も定かでない体幹の強さや将来どれだけ選手としての能力が伸びるかなどで比較することが難しいのと似たようなものだ。

そこで、本実践では、学習者自身による、辞書引き導入前・導入直後・年度末のタイミングでのルーブリック評価と、自由記述による振り返りを分析することで、学習者の意識や認識、態度などにおける変化を見取ることによって評価すべく、実践を設計していくこととした。学

習者の意識に何らかの変化が起き、それが教員側の意図したものであるのか、またその変化が持続したり他の変化につながっていったりするものであるのか、そうしたものをすくい取ることで実践を評価することも、大きな目的の一つとした。

2. 実践の内容

本実践の具体的な活動について説明を加える。なお、本文中で示しづらい関係資料については、文末に一括して提示してある。掲載の都合上、実際に用いたものと書式などが異なることもある点をご了承いただきたい。

2.1. クラスの状況と事前準備

今回の実践の対象となったのは、全日制の男子校である慶應義塾高等学校3年生の中国語授業である。基本的に2年次に1年間週2コマ（1コマ50分）の中国語を学習した後、3年次でも継続して週3コマ（1コマ50分）中国語を学習している生徒が対象となっている。ただし、履修者の中には、対象の授業とは別に何からの形態で中国語学習歴がある者、ネイティブスピーカー・ニアネイティブスピーカーも若干名含まれている⁸。3年次の授業は日本人教員と中国語ネイティブ教員のリレー形式で2クラス設置されており、クラス人数はそれぞれ23名と24名となっている。

中国語辞典（中日辞典）は、学校側で揃えることはできなかつたため、研究プロジェクトの側で提供（貸与）することとし、小学館の『中日辞典 第3版』を必要数用意することとなった。50冊近くを購入・保管するのは現実的に負担も大きいため、教員分も含め25冊購入して1クラスずつ時期をずらして実践を行うこととした。

中日辞典として小学館版を採用した経緯・理由は以下の通りである。辞書を読ませ日本語の熟語と似たようなものを探させたり、未知の字や熟語を探させたり、意外な意味や類義語について確認させたりといった作業をする都合から、コンパクトタイプの辞書では情報量的に物足りなさがあり、だからと言ってあまりに大きな辞書では高校生が持ち歩くには不便であることから、中型辞典が候補に挙がった。具体的には、講談社・小学館・白水社・東方書店のものが候補となったが、例文にもピンインがついていることから最有力と考えた講談社版が版元品切れとのことで、収録語数や改訂のタイミング（近年改訂されているか）、類義語やコラムなどの記事の充実度などから検討した結果、今回は小学館版を使うこととした。

コロナ禍で導入授業を行う時期も二転三転したが、前期に1クラス、後期にもう1クラスで実施するという事で準備を進めた。前期に行ったクラスでは、紙媒体で導入授業前と導入授業直後のループリック及び自由記述アンケートを行った。しかし、新型コロナウイルスの感染が爆発的に広がる中、後期授業での取り組みが対面で予定通りできるのかなどの懸念や、実際

2.2. 導入授業

前期実施クラスの導入授業は2021年6月15日（火）、後期実施クラスは同年10月8日（金）に、各2コマ連続の授業で行った。前期実施時には、慶應義塾高等学校の国語科の教諭2名も参観していて、授業後に貴重なフィードバックを頂いた。活動内容を少し盛り込みすぎたため、後期実施時には活動内容をスリムにして余裕持って活動の総括まで行えるようにした。ここでは以下に、後期実施時の指導略案を引用する。なお、同日使用した PowerPoint ファイルについては、文末に付録として収めたので参照されたい。

慶應義塾高等学校・「辞書引き」指導略案（中国語／2限連続）

・第1時限目

時	教師の活動・生徒の活動	指導上の留意点
導入 10分	1. 本時の活動内容・タスクを明示し、生徒の関心を引き寄せる 教師：自己紹介をし、いくつかの言葉について辞書を使い、日本語との類似点・相違点があることを示す 生徒：付箋のナンバリングをする	<ul style="list-style-type: none"> ・机の上に辞書と付箋、筆記具があるか確認をする ・付箋のない生徒に与える ・付箋のナンバリングは、15枚分でよい
展開 ① 15分	2. 個人の作業をする 生徒：付箋15枚を目標に辞書を読み、気に入った言葉を1つ余分に付箋に書いておく 教師：まずは、日本語と同形のものを中心に見ていくように促す。机間巡視して、付箋の数や見つけた単語をチェックしながら、褒め、励ます	<ul style="list-style-type: none"> ・辞書を“ひく”という言葉は極力使わず、辞書を“読む”と表現するようにする ・何枚貼ったのか、どんな言葉を見つけたのかと声をかける
展開 ② 15分	3. グループ作業をする 生徒：気に入った言葉を持ち寄って、自分の選んだ言葉を紹介し、グループ特選の1枚を選ぶ。発表時、選んだ理由を説明する担当を決めておく 教師：グループの1枚を選ぶ過程で、候補に挙がっている言葉について適宜知識の補足や発音の修正を行う	<ul style="list-style-type: none"> ・他の生徒がなぜ選んだのかをよく聞くように促す ・発音の指導を適宜行う
展開 ③ 5分	4. 発音の練習をする 生徒：お互いの発音をチェックしあう 教師：机間巡視して、発音をチェックする	<ul style="list-style-type: none"> ・発音指導しつつ、辞書の同じ音の言葉などについて、適宜説明をする
まとめ 5分	5. 次の時限に向けての案内をする 教師：本時の活動を振り返らせ、2時限目の活動の確認をする 生徒：本時の活動をふり振り返り、学習の上での留意点について理解するようにする	

・第2時限目

時	教師の活動・生徒の活動	指導上の留意点
導入 5分	1. 本時の活動内容を確認 教師：聞き取り用の用紙を配布する 生徒：活動内容を理解する	・活動の内容を理解していない者がいないか確認する
展開 ① 30分	2. 発表会を行う 生徒：【発表者】グループ全員立ち、全員がグループ特選の1語を読み上げ、その言葉の意味や関係する知識を披露する／【聞き手】聞いている側のグループは、聞き取り用紙に、読み上げられた言葉のピンイン・簡体字を書き取り、辞書で意味を確認する 教師：適宜発音の修正をする／辞書で該当の箇所を見めるように指導する	・選んだ理由や関係する知識について、よく話を聞き、自分でも手を動かして確認するように促す
まとめ 15分	3. 振り返りをする 教師：辞書を読む学習法の紹介をする。ルーブリック、自由記述アンケートの記入（いずれも Google フォーム）について説明をする 生徒：ルーブリックに記入しながら本時の活動を振り返り、学習の上での留意点について理解するようにする案内する 4. 今後の活動について説明する 教師：Google フォームを使って、辞書引きで見つけた言葉を提出する方法を案内する。2週間ごとに教員からフィードバックをする。フィードバックを欲しい“厳選単語”には、チェックをするように指導する。複数厳選してしまった場合は、一つだけ教師が選んでコメントする	・紙の辞書は引くだけのものではなく、語彙を音声とともに構造化していくものであることを理解させる ・パーツの組み合わせで語彙が増加することを説明する（他の言語でも同じ）。 ・何か気になる言葉・面白い字などがあれば、その字と同じ音の漢字の項目をすべて読むことを推奨し、本時の取り組みが日頃の学習でも継続できるように促す

導入授業冒頭でこれから行う活動の説明をする時や、生徒が個人作業を始めたばかりの時期には、知っている形の漢字や言葉を見つけて語積をよく「読む」ように促すことが重要である。辞書は分からない言葉の意味を調べるために引くものだという思い込みをなくし、何でも良いので知っているものを探して読むことが大事であると、繰り返し説明するように留意した。そして、特に今回の導入授業では、日本語と同じ漢字を使った熟語に着目して意味の違いを確認するように促し、それに慣れてきたら自由に見出し語と語積を見て面白そうな言葉を見つけるように指導した。日本語との関係を最初の切り口としたのは、いきなり「気になるもの」「面白そうなもの」を探すようにと言われてもやり方がつかみづらいと判断したため、まずは一番なじみのある日本語との関係性を起点として、そこから辞書を読み、面白い言葉を見つけてい

けるように誘導するためである。辞書は手元にあるがどうしたらよいか分からないという状態にさせないために、何か生徒自身と深い関わりのあるテーマなどを設定したほうがスムーズに作業を始められる。例えば、辞書を読んでいて料理の名前を探そうとか、動物の名前を探そうといったテーマを設定するのも良い。なお、辞書を「引く」という言い方は極力避け、辞書を「読む」と言うようにし、この活動こそが辞書を読むことに他ならないのだということを強調するようにした。

グループワークでは、他のメンバーが選んだ単語を発音し説明するのを注意深く聞くこと、そしてその単語を自分の辞書で確認するように促した。それによって、自分では気づかなかった言葉を知り、自分とは違う視点に意識的になるように誘導するようにした。グループワークをこの段階で採り入れたのは、他のメンバーとの対話的な双方向の活動を通じて、個人活動だけでは達成できないような気づきをもたらすことを期待してのことである。また、自分が選んだ言葉について、理由という形で自分なりのストーリーを語ることで、その言葉が内的に文脈化され定着しやすくなることを狙ったものでもある。

総括の部分では、中国語辞書がどのような構造でできているのか説明し、辞書を読むとはどういうことかについて再確認した。そして、よりメタなレベルで、辞書を読むという行為が他の言語を学ぶ時にも活用できること、言語がどのようにできているのか、言語学習とはどういうことかなどに目を向ける契機にもなり得ることを説明し、単に意味を調べるだけではない辞書の持つ可能性を説明した。

導入授業後の生徒のリアクションについては、前期授業ではルーブリックと自由記述、辞書引き日記フォーマットを紙媒体で配布し次回授業で回収した。後期授業においては、ルーブリックと自由記述の Google フォームのリンクを生徒に送信して、期限までに回答させる方法を採用した。

2.3. 事後の活動とルーブリック

事後の活動については、前期実施クラスではコロナ対応などによって当初計画が崩れてしまい、夏休み前までの自主的な活用にとどめることにした。辞書は学校に置いて帰ってもよいし、自宅に持ち帰っても良いことにしたが、学校に置いて帰った生徒が多かったようである。夏休み前に返却させ、後期の授業では自分の持っている辞書（紙の辞書とは限らない）での自主的な取り組みを促すにとどまった。

後期実施クラスでは、2021年10月8日（金）の導入授業の後、10月22日（金）に生徒に提出リンクの送信とアナウンス、10月26日（火）提出締切で、辞書を読んで見つけた言葉を提出させる活動の第1回目を行った。見つけた言葉はいくつでも提出可能としたが、その中でとりわけ気に入っている単語を「特選」の単語として別リンクで提出させ、その単語について担当

者で分担してコメントすることにした。生徒から Google フォームで回収した単語は、スプレッドシートにまとめて、各担当者に割り振った上でコメントを書き込んだ。コメントをつけたものは、プリントにまとめて教室で生徒に配布し、他の生徒が書いたものとそのコメントを含めて読ませ、活動の振り返りとした。(表1参照)

その後、第2回を以下のようなスケジュールで行った。2021年12月10日(金) 回答リンクの送信とアナウンス、12月13日(月) 提出締切、12月27日(月) 教員コメント配信(授業では扱わず、各自閲覧させる)。第3回は、冬休みの小課題という扱いにし、12月17日(金) 回答リンクの送信とアナウンス、2022年1月7日(金) 提出締切、1月14日(金) 教員コメント配信(授業内配信、いくつか取り上げコメント)、という流れであった。

コメントの返却は、配信して各自閲覧させる形で時間をかけずに行うことも可能であったが、教室で印刷物として配布し説明を始めると生徒からのリアクションもあり、10~15分ほどの時間を取ることもあった。生徒自身が選んだ単語についてやりとりが行われるこの時間は、重要であるように思われた。

なお、実際に教室で導入授業から活動を継続した立場から言うと、生徒に単語を提出させるのは、紙媒体でやるのは避けた方がよい。生徒にとっては、スマートフォンで気軽に単語を提出でき、活動に参加するハードルが大幅に下がり、教員の側からしてもスプレッドシートなどで簡単に提出されたものを共有でき、コメントを書き込むのが容易な上、最終的に返却・配布用のプリントを作成するのも容易である。今回は紙媒体のコメント付き返却プリントを作成したが、プロジェクターで示すことも選択肢の一つであり、状況によっては完全にオンライン対応することも可能である。

表1 生徒の選んだ単語と教員のコメントの例

shìpín diànhuà	视频电话	テレビ電話	コロナ禍で“视频”はますます身近な言葉になりました。“视频”はもともと辞書にあるように「周波数」の意味ですが、現在は「短い映像、動画」の意味で使われることがほとんどです。ZOOMのようなWeb会議システムは“视频会议”と言います。
jiào	教	宗教	“教”からまず想起されるのは文字通り「教(おし)える」という基本義ですが、「…教(宗教)」という時の「教」でもありますね。ちなみに、「…教(宗教)」という時や「教(おし)える」という意味が名詞的に使用される時は“jiào”で、「教(おし)える」と動詞的に使用される時は“jiāo”となります。なお、“教(jiào)”は(付属形態素のため)単独では使えず、単語を構成する要素として使われます。

3. 結果の分析

本章では、授業実践の前後で行ったルーブリックや自由記述を主要な分析対象として、本授業実践の具体的な効果について検討する。2021年度前半に取り組んだグループと、後半に取り組んだグループに分かれるため、まずはルーブリックの結果について両グループ間の比較を行い、それに続いてより継続的な取り組みを行った後半のグループの中での差異について検討する。そして、自由記述の内容について全般的に検討していく。

3.1. グループ別の分析

まずは、ルーブリックの結果について、前半グループと後半グループでどのような変化を示したのかを分析していく。ルーブリックは「S・A・B・C」の評価基準で行ったが、それをそれぞれ「5点・4点・3点・2点」に換算して、数値化した。導入授業前・導入授業直後・年度末で実施しているので、それぞれの回について生徒の回答の平均を出し（表2参照）、表2の数字から平均値の遷移が分かるようにグラフを作成した（図2参照）。

表2 グループ別・時期別の平均値

	辞書の利用： 紙の中国語辞書 のひき方	「辞書引き」と は？： 辞書を読む「辞 書引き」の理解	辞書の利用姿勢： 中国語学習にお ける紙の辞書	中国語辞書を活 用する場面： 電子辞書・ネッ ト辞書など含む	中国語辞書の他 領域での応用： 自立した学習者 としての利用
前半組_事前	2.46	2.17	2.92	3.17	2.33
前半組_事後	3.96	4.04	3.82	4.04	3.26
前半組_最終	3.83	3.63	3.63	4.08	3.08
後半組_事前	2.22	2.57	2.74	3.30	2.30
後半組_事後	4.00	3.95	4.18	4.00	3.55
後半組_最終	4.32	4.32	4.18	4.50	3.86

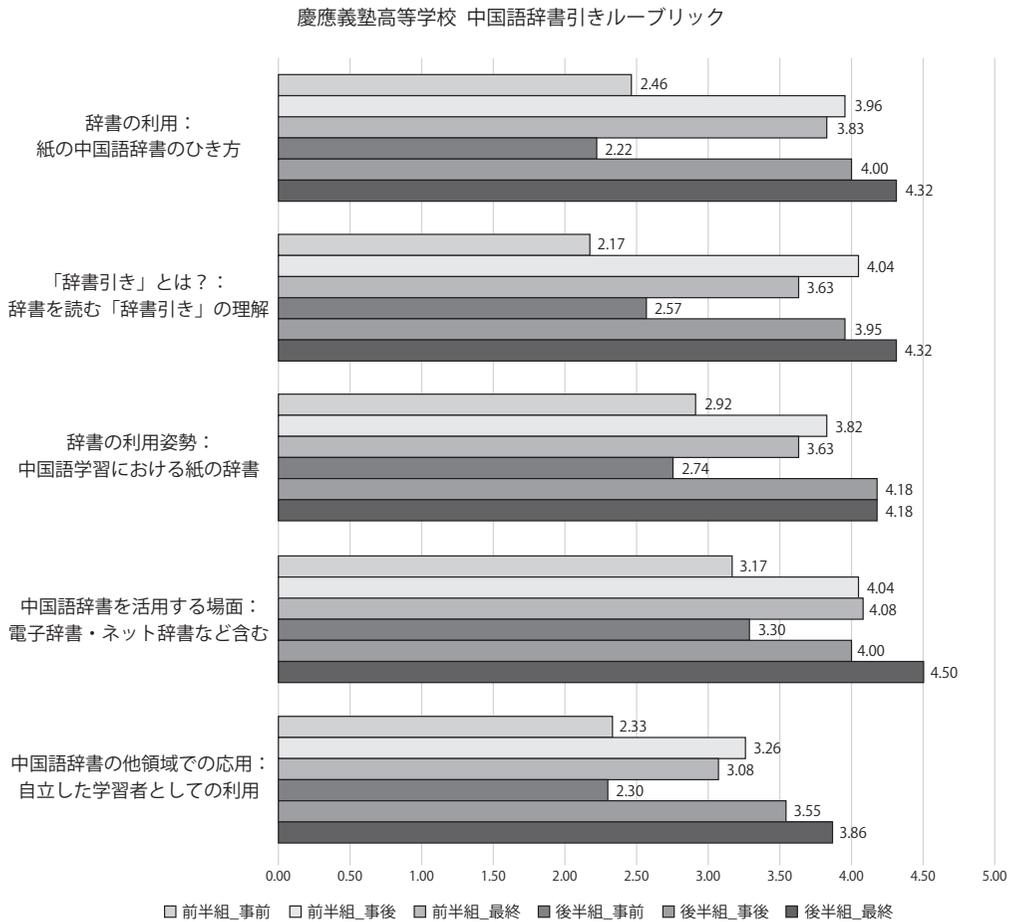


図2 グループ別・時期別の平均値

まず前提として、どの項目についても、前半グループ・後半グループともに導入授業以前には数値が低く、前半グループのほうが高い項目、後半グループのほうが高い項目がまちまちではあるが、特にどちらかのグループがはじめてから高い値を示していたわけではなく、ほぼ同じように低い値であったと言ってよい。

そして、両グループに共通して一目瞭然なのは、全項目にわたって当初は数値が低かったものが、導入授業をへて大きく平均値を上げている点である。紹介のための授業と活動をしたため当然と言えば当然であるが、知識・技能のレベルにとどまらず、より抽象度の高い項目についても大きく数値が伸びており、辞書引きの取り組みが目指すところは、ある程度生徒にも伝わったものと考えてよいだろう。後半の導入授業は、前半の授業での反応を踏まえて活動内容を軽減し、総括の説明を少し手厚くするような変更もしているが、ループリックの結果からは

あまり大きな影響が出ているようには見えない。

前半グループ・後半グループで差がはっきり出ているのは、学年末の最終のデータである。コロナ禍対応などで導入授業の後にうまく継続的な活動ができないまま終わってしまった前半グループは、最終のループリックで5項目中4項目において平均を下げてしまっている。一方、短期間ではあるが、導入授業後に活動を継続できた後半グループでは、5項目中4項目で平均が上がっている（残り1項目も変化なしにとどまって下がってはいない）。ここから指摘できるのは、導入授業で分かった気になっても、多少なりとも継続的に活動が行われないと定着していかないという点である。

すでに第2章で説明したように、今回後半グループが取り組んだ導入授業後の活動は、オンラインツールを使うことで授業時間をほとんど消費せずに行うことも可能である。生徒が提出した単語にコメントする時間はあれば望ましいが、数分だけでも返却して振り返ることもできる。既存のカリキュラムに辞書引きを導入していく上では、授業時間をあまり消費せずに活動を行うことが導入のハードルを下げる要因になると思われるが、オンラインツールを使用した活動継続は、導入のしやすさと効果の大きさの観点から、サプリメントな教授用パッケージとしての辞書引き学習にとって、非常に重要な点である。オンラインツールを使用して時間と手間を省きつつ、学習者の関心を維持し、辞書を利用することを習慣化していくこともできると考えられる。

3.2. グループ内での分析

続いて、後半グループの中の変化を細かく見ていきたい。表3において、生徒1・2・12・20・22の5名の、「4. 中国語辞書を活用する場面：電子辞書・ネット辞書など含む」の項目は、いずれも事前の段階から導入授業後に自己評価が下がっている。個人のデータで事前よりも事後の方が下がっている事例は、4. 以外ではほとんど見られない。もちろん、4. の全体のトレンドも、他の項目同様に事前から事後に数値が上がるものではあるのだが、トレンドに反する事例が目立つのは、4. に特有な現象と言ってよい。

表3 後半グループ内での個別データ

	1. 辞書の利用： 紙の中国語辞書の ひき方			2. 「辞書引き」と は？：辞書を読む 「辞書引き」の理解			3. 辞書の利用姿 勢：中国語学習に おける紙の辞書			4. 中国語辞書を 活用する場面：電 子辞書・ネット辞 書など含む			5. 中国語辞書の 他領域での応用： 自立した学習者と しての利用		
	事前	事後	最終	事前	事後	最終	事前	事後	最終	事前	事後	最終	事前	事後	最終
生徒1	2	4	4	4	4	5	2	4	5	5	3	4	2	3	5
生徒2	2	4	4	4	4	5	3	5	5	5	4	5	2	4	4
生徒3	2	4	4	2	4	5	3	5	4	2	4	5	2	5	5
生徒4	2	4	4	3	4	4	3	4	4	2	4	5	2	4	5
生徒5	2	4	4	2	4	4	4	5	4	3	5	5	3	4	3
生徒6	2	4	4	2	4	4	2	3	4	2	4	4	2	3	4
生徒7	2	3	4	2	4	4	2	3	5	2	4	5	2	3	4
生徒8	2	4	4	2	4	4	2	5	3	2	4	4	2	4	5
生徒9	2	4	4	2	3	4	2	5	4	3	4	5	2	3	2
生徒10	2	4	5	3	4	4	2	3	4	3	3	4	2	3	4
生徒11	2	4	5	2	4	5	4	5	5	3	5	5	2	3	3
生徒12	2	5	5	4	4	4	3	5	4	5	4	5	2	3	4
生徒13	2	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4
生徒14	2	4	4	2	4	4	3	4	4	3	5	4	2	3	3
生徒15	2	3	5	2	3	4	3	3	4	3	3	4	2	3	3
生徒16	2	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	3	4
生徒17	3	4	4	2	4	4	3	4	4	3	3	5	2	3	4
生徒18	2	-	-	4	-	-	2	-	-	4	-	-	3	-	-
生徒19	4	4	4	2	4	4	3	4	4	2	4	5	2	4	4
生徒20	2	4	5	2	4	5	3	4	5	5	4	4	4	4	3
生徒21	2	4	5	2	4	5	3	4	4	4	5	5	3	5	4
生徒22	4	4	5	2	4	5	3	4	4	5	3	3	3	4	5
生徒23	2	4	4	2	5	4	2	5	4	2	5	5	2	3	3

この現象の背景として考えられるのは、項目の説明に「電子辞書・ネット辞書など含む」と入れたことではないかと考えられる。授業の予習や試験勉強の中で電子辞書やネット辞書を活用している生徒は多く、その意味で、事前の段階で中国語の辞書をすでに活用していると判断したものと思われる。しかし、導入授業で紙の辞書とそれを「読む」という活動を経たことで、それまで自分が辞書を十分に活用できていると思っていたことが、単なる意味調べのためだけ

であったということに気づき、導入授業後に自己評価を下げたということが推測できる。4. で評価を下げたこの5名の生徒も、他の項目では評価を上げており、事後のルーブリックを全体的に低くつけたということはある得ず、むしろ自分の辞書の使い方をよく振り返って自己評価をしたと考えたほうが良いように思われる。あまり使ったことのなかった紙の辞書に触れて、辞書という存在に対する見方が変わった可能性も指摘できよう。実際に、5名のうちの1名は、導入授業直後の自由記述で、「久しぶりに紙の辞書というものに触れて、“辞書を読む”ということの大切さを実感することが出来たと思います。ボキャブラリーを増やすのには、ただ調べたい単語を電子辞書で調べるのではなく、紙の辞書で周りも一緒に取り込むことが一番効率的だと思いました。」と回答している。

教室で生徒と接していれば、利用しやすさ、入手しやすさの点から、スマートフォンでネット辞書や翻訳機能を活用することが増えている現実を実感させられる。それは決して悪いことではなく、使える技術は使うべきだと考えるが、辞書を切り口に開かれるよりメタなレベルでの言語学習に生徒が入って行くチャンスが削がれてしまっている面もある。この4. の数値の変化は、辞書のもつ奥深さに生徒が気づき始めたことを意味するかもしれない、注目すべき点である。この点については、次項の自由記述の分析でもさらに検討していく。

3.3. 自由記述の分析

最終の自由記述は、「辞書引き学習という活動が今後の学習や社会生活においてどのように役立つか/役立てていきたいかなどを中心に、辞書引きをやってみた感想を自由に書いてください。」という形で、生徒の回答をある程度方向付ける設問とした。なお、生徒の回答（一部削除あり）は、文末に付録2として掲載してある。

自由記述で書かれたものに目を通してまず気づくのは、日本語や英語、あるいは「中国語に限らず」とか「他言語」という表現で示されている、複数の言語を関連付ける発想である。日本語と対照させることは、導入授業でも辞書を読むための切り口として話題提供しており（付録1 導入授業で使用したスライド参照）、日本語がキーワードとして出てくることは想定内の範囲内であったが、導入時にはあまり言及しなかった英語や、「他言語」「別の言語」というかたちで、将来自分が学ぶ可能性のある不特定の言語においても活用できそうだとする記述が複数出てきているのは、本授業実践にとって非常に好ましいことである。例えば、「英会話を毎日やっているが外国の人と話すとき、複数言語を知っている人は話が弾みやすいのと、他言語との共通点や違って面白い点を共有でき、盛り上がるので言語を通じて文化を知ることができる。知る上で辞書は最適だった。」という回答などは、授業実践のねらいに合致した素晴らしい回答だと言える。ペーパーテストや評定には直接的に影響しないかもしれないが、学習者に獲得してほしい資質・能力が含まれていて、こうした記述から学習者の気づきを見取り個別に

評価する必要のある部分である。今回はこうした回答に直接リアクションする機会がなかったが、学習者の気づきを評価し励ますところまでを一つのパッケージとして計画できるようにすることが、次回以降の課題であると考えられた。

また、付録2は活動への参加度の選択肢で高いほうを選んだ順にソートしてあるが、参加度の高さと他の言語との関連性への注目は相関関係があるように見受けられる。この点はある種の相乗効果が出ているように考えられ、参加度が高ければ気づきが多くなり、気づきが多ければ参加度も高まる。そうした好循環の相乗効果を発揮させるためには、相乗効果を生むようなサポートが必要になってくる。生徒が見つけた単語にコメントをつけ、教員が持っている知識を加えてコメントするようなインタラクティブな活動は、好循環を生み出すための重要な要素であると言えるだろう。

その他には、インターネットやスマートフォンとの比較で、紙の辞書を評価する記述も見られた。例えば、「紙の辞書を引くことでインターネットなどで調べるときには目に入ることのない言葉を見つけられたり成り立ちが分かるので、語彙が自然と広がっていくと思った。」というようなコメントからは、実際に紙の辞書で活動をしてみて、紙の辞書の一覧性を実感している様子が伝わってくる。ただ単に紙の辞書を購入させるとか、自分で調べさせるとかだけでは、意外に気づかないところでもあり、辞書の一覧性に気づかせるような導入授業の効果もあるものと考えられる。

その一方で、参加度の低い生徒からは「重い」「使いづらい」と言った記述もなされており、「重くても」「一見使いづらくても」使い方が分かれば使いたくなるということをより分かり易く伝える工夫が必要だという反省もある。プラスの相乗効果が生まれていない状況であり、より一層辞書を活用したくなる雰囲気を生徒を巻き込んでいくギミックが必要であると言える。

また、そもそも今回生徒たちが使用した紙の辞書は研究のために貸し出されたものであり、それなりの値段である辞書を全員一律に買わせることの困難さもあり、全員分の貸出用辞書もない場合はどうするのかなど、辞書の調達における問題点も大きい。辞書の購入に関しては妙案がないものの、今回貸し出した辞書でもそれなりに「所有感」を持って取り組めたことは、教育機関が1クラス対応可能な数だけでも辞書を用意できれば、それを繰り返し使って、何年にもわたって導入授業とある程度の継続的な活動が可能であることを示せたと言えるだろう。辞書の持つ高次の意味を理解させるだけでも大きな成果であるとは言えるのだろうが、借り物の辞書ではなく自分の辞書を買いたいと思わせるところまで学習者を惹きつけることができれば、理想的である。ただ、辞書引きの活動は辞書を買わせるための取り組みではなく、効果や意義を理解した結果として学習者が自分の辞書を手に入れ、さらに学習を飛躍させていくものであり、はじめから辞書を買わせるにはどうしたらよいかというような問いに解を与えるようなものではないことは、確認しておく必要がある。

おわりに

これまで高等学校での中国語辞書引き実践について、実践の詳細を示し、ループリックや自由記述の分析を行ってきた。本章では、今後の課題や計画について述べ、締めくくりとしたい。

すでに指摘したように、今回の授業実践では期待以上の効果を実感できた部分もある反面、主に紙の辞書の購入しづらさや取り回しの悪さに起因する問題がどうしても出てきてしまうことが明らかになった。学習者が個人で辞書を購入し、物理的にも心理的にも学習のオーナーシップを高めてさらに学習を意欲的に進めていけるようにするには、買うだけ買わせて使うのは学習者任せというのではなく、紙の辞書を主要な教材として授業で扱うのだということを、明確に示すことができなければならないと言えるだろう。その意味でも、紙の辞書を主教材とした教育法を、どのような教員でも、どのような環境でも導入しやすいパッケージとして示す重要性が増してくる。とりわけ、高等学校における英語以外の外国語のように、授業時間数にも限りがあるような場合は、既存のカリキュラムの邪魔にならないように導入し継続できるパッケージ化された方法があれば、導入のためのハードルは劇的に低くなるだろう。

本授業実践でも、ある程度のところまでは試すことができたが、今後の計画として考えているのは、生徒が提出してきた単語について、Quizletで自習用教材を作成して遊びながら練習させ、単語小テストを行って得点を競うような活動を採り入れる方法である。この方法はまず、教員にとって手間のかからない方法で、生徒がオンラインで提出したものをそのまま Quizlet に流し込めばよく、授業時間外に遊んで学習することが可能である点が優れている。最後のアウトプットを単語小テストとするのは、それで成績をつけたいからではなく、競い合う状況を設定することで、より積極的に辞書を使用し、Quizletで学習する中で学習方法について自覚的に考えさせ、場合によっては学習方略において優れている生徒から他の生徒への伝授の流れを作り、グループとして積極的に学習能力を上げていく好循環を生み出すためである。定期試験などで思うように成績を残せない生徒も高得点を取ることが可能なようにすれば、苦手意識を取り除いて自信をつけさせることにもつながるし、そこで自分なりの学習方法を見つけられれば、他の科目においても応用できる部分も出てくる。この方法は、今年度も計画はしたものの諸般の事情で実践できずに終わったため、今後の実践待ちとなっている。

また、環境によっては、成績に入る試験をすることで意欲のスイッチが入る場合もあるかもしれない。そうした場合には、教員の側で辞書を読んで注目して欲しいような言葉のリスト（中国語のみ）を作成しておいて、その単語を辞書で見つめることを切り口にして辞書に触れさせるといった方法も考えられる。また逆に、教員が生徒の提出してきた単語を用いた教材を作成し、その教材を授業の中でうまく活用するという方法をとるならば、生徒にとってはみずから選定した単語の活きた使い方を学べると同時に、教員にとっては辞書引き学習の成果を正規の授業における一つの教材として組み込める可能性ともなるであろう。どのような方法で学習者

を辞書引きの活動に巻き込んでいくかは、各教育機関の事情によって異なってくることは当然であるが、汎用性の高い辞書引き導入パッケージを確立すべく実践を継続していきたい。

付録1 導入授業で使ったスライド

<p style="text-align: center;">慶應義塾高等学校 中国語“辞書引き”授業</p> <p style="text-align: center;">2021/10/08 @日吉キャンパス 第1校舎</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p style="text-align: center;">事前確認</p> <ul style="list-style-type: none">● 準備するもの✓ 辞書とふせん✓ 筆記用具✓ 元気 <p style="text-align: right;">2</p>
<p style="text-align: center;">事前確認</p> <ul style="list-style-type: none">● グループ分け <p>“荻”組：DEを読む “唐”組：Tを読む “深”組：Sを読む “县”組：Xを読む “汉”組：Hを読む “C”組：Cを読む</p> <p style="text-align: right;">3</p>	<p style="text-align: center;">本日のミッション</p> <p>➢ アウトライン</p> <ol style="list-style-type: none">1. 辞書読み（個人作業）2. 気に入った言葉を1つ選ぶ（グループ作業）3. 発表用に発音練習をする（グループ作業）4. 発表をする／聞きとる <p style="text-align: right;">4</p>
<p style="text-align: center;">本日のミッション</p> <ul style="list-style-type: none">● 1時限目 <p>➢ 13:10～13:25 指定の項で辞書を読む（ふせん15枚目標） ⇒気に入った言葉を1つ選び、1枚余分にふせんに書いておく</p> <p>➢ 13:25～13:40 各自が選んだ1枚を持ち寄り、グループ特選の1枚を選ぶ。理由説明の担当を決める</p> <p>➢ 13:40～13:45 選んだ単語の発音練習をする</p> <p style="text-align: right;">5</p>	<p style="text-align: center;">本日のミッション</p> <ul style="list-style-type: none">● 2時限目 <p>➢ 14:00～14:05 発音確認</p> <p>➢ 14:05～14:35 発表会を行う 【発表者】選んだ言葉を1人ずつ発音し、担当が理由や背景知識を発表する 【聞き手】読まれた言葉を書き取り、辞書で探してみる</p> <p style="text-align: right;">6</p>

本日のミッション

- 辞書を読んでいくときの目の付けどころ
 - ①形などが面白い字・言葉
 - ②日本語と同じ字だが、意味の違う字や言葉 などなど。
- ◆ 同じピンインの親字に目を通す。
- 例：p83 甯 béng =不+用
- 今回は、まず日本語と同形のものから探してみよう！

7

辞書引きと学習法

- 紙の辞書は引くだけのものではなく、読んで語彙を音声とともに構造化
 - ⇨ 音と漢字を結びつける／一覧性
- パーツの組み合わせで語彙が増加
 - ⇨ 他の言語・学問でも同じ
- 【日中】 不+可能 = 不可能
- 【英語】 im + possible = impossible

8

辞書引きと学習法

- 日本語で使われている漢字の意味やイメージと比較する
 - ⇨ 上
 - 【日】 位置関係
 - 【中】 位置関係・動詞・補語
- 電子辞書・ネット辞書でも応用できる部分はある ⇨ 読むということ

9

辞書引きと学習法

- 何か気になる言葉・面白い字などがあれば、その字と同じ音の漢字の項目をすべて読むべし！ ⇨ そして、ふせんを貼る！
- 友達と単語の出しっこをする／勝手に熟語を作ってみる ⇨ 遊び感覚で辞書引きの継続
- もちろん授業で辞書を引いたときも！
- 単語帳はピンインから書く

10

辞書引きと学習法

- 日本語・英語などとの比較・対照
 - ⇨ 勉強法について考える⇒メタ言語能力
- たくさんやったほうが、使える部分は増える？

11

おわりに

1. ルーブリック
2. 自由記述
3. 単語提出

12

付録2 最終アンケートと自由記述

※前半グループ・後半グループをまとめて参与度の順にソートしてあります。

※個人情報が特定できる書き込みと欠席者のデータは削除してあります。

※記入されたものをそのまま修正などを加えず掲載してあります。

設問1. 学校の「中国語」授業での、「辞書引き」活動への参与度

1 非常に積極的に取り組めた／2 ある程度積極的に取り組んだ／3 どちらともいえない／4 あまり積極的に取り組めなかった／5 まったく取り組む気にならなかった

設問2. 他教科や学校外での、「辞書引き」活動の応用や活用、参与度

1 非常に積極的に応用・活用し取り組めた／2 ある程度積極的に応用・活用しようと試みた／3 どちらともいえない／4 あまり積極的に応用・活用しようとは思わなかった／5 まったく応用・活用しようとは思わなかった／応用・活用できることを知らなかった

設問3. 辞書引き学習という活動が今後の学習や社会生活においてどのように役立つか／役立っていきたいかなどを中心に、辞書引きをやってみた感想を自由に書いてください。

【自由記述／回答必須】

設問1.	設問2.	設問3.
1	1	わからない単語を調べるために辞書を引くと調べる目的ではない単語も知ることができたので、これからもわからない単語一つを調べるだけじゃなくて、その周辺の単語も見るようにしたいです。
1	1	同じ熟語でも日本語と意味が違うものが、辞書のページを1枚見るだけでもたくさん見付かって、中には信じられないような意味の単語もあって、稚拙な感想にはなりますが、すごい楽しかったです。辞書は返却してしましますが、今後また辞書を所持する機会は必ずやってくるのでその際ここでの経験を活かせると確信しています。
1	2	辞書引きを行い沢山の中国語に触れることで、中国語に対する苦手意識がなくなった。辞書で単語を調べることで、似ている単語なども触れることができ、知識がより深まった。
1	2	自分自身、最近は本を読むことが減ったり、英語などの外来語が多く入ってきた影響で、難しい（新しい）日本語に触れる機会が少なくなったように思う。最初の辞書引きの後、日本語の辞書をさらっと見てみたが、自分が知らない単語や、普段使っているのとは違う使い方の語彙が沢山あり面白かった。
1	2	日本語の辞書よりも複雑な漢字が多く載っていて面白かった。また、中国語と日本語で字は同じでも意味が違う言葉を見るのが面白かった。

1	2	中国語の単語を探すなかで、日本語との違いについて触れることが出来て面白かったです。
1	2	今回の辞書引き学習を通して日常的に紙の辞書を使おうと思えた。インターネットに比べて補足的な情報が多く、中国語だけでなく英語などの教科にも活用していきたい。
1	2	自分で興味を持ったり、分からない単語に出会った時に、自ら辞書を引いて意味を知ること、ただ授業で習ったり誰かから聞いたりするよりも納得し、記憶に定着すると思う。今後の学習でも積極的に利用していきたいと思った。
1	2	辞書引き学習が終わった後でも中国語の辞書を利用することはあった。例えば期末テストの勉強では、ネットで調べてもうまく出てこない言葉などを調べるのに使った。その際に辞書引き学習は大いに役立ったと思う。
1	2	辞書を引くという行為には付属的に様々なメリットがあることがわかった。特に中国語の辞書は単語に関する文化や歴史などのコラムがついていたりして、単語の意味だけでなく中国についても詳しくなれると思うので、積極的に辞書引きを実践していきたいと思った。
1	2	今回の授業を通じて日常での辞書の使用機会が増え、探究心の向上に繋がったと思う。
1	3	中国語に限らないが、辞書の興味深さを知ると、本当に語学力を向上させたいときに辞書を見てみるという選択肢がしっかり頭の中にでると感じた。英会話を毎日やっているが外国人の人と話すとき、複数言語を知ってる人は話が弾みやすいのと、他言語との共通点や違って面白い点を共有でき、盛り上がるので言語を通じて文化を知ることができる。知る上で辞書は最適だった。
1	3	辞書引きでは、自分が興味ある分野から単語を学ぶことができた。教科書にはならないような角度での、より実践的な学習をこれからも続けていきたい。
1	3	辞書を引くという行為は、単に単語の意味を知ることだけでなく、その言葉ができた背景や、使われている字などからその国の文化を知れることが面白かった。家にある辞書をこれからはもう少し使っていこうと思った。
1	3	辞書を読むと言う概念が新しかったので新鮮だったが、文章や映像などで触れる中国語とはまた違ったので、辞書引きを通して中国語のルーツを学んでいこうと思いました。
1	3	言葉のより正確な定義やそれまで知らなかった意味などについて詳しく知ることができて、教養が深まる。他の事柄にも関連づけて知識の幅を広げることができる。
1	3	辞書はわからない言葉に出会ったときに調べるという受動的に使うイメージしかなかったのですが、今回の授業で、わからない言葉を自分で拾って学習するという能動的な使い方があることを知りました。自分が日本語を通して抱えている漢字や熟語のイメージとのギャップがあるのが中国語の面白さだなあと感じました。大学では別の言語にも挑戦しようと思っているので、そこでも辞書引きをやってみようと思います。
1	4	網羅的に学習することは、自分が本来なら出会わなかった言葉や知識に出会えるため、良いと思いました。他の教科においても、網羅的に学習することで、興味のあるものを見つけていきたいと思いました。

1	4	将来の語学学習に役立てていきたい。
1	4	語句の意味を紙で調べることによって、言葉の語源がわかり、よりその言葉の意味を暗記しやすくなった。また関連する語句も一緒に覚えることができ、語彙力の向上につながった。漢字ばかりで嫌になる辞書かと思ったが、構図は理解できれば簡単に、調べることも難しくなかった。
2	1	中国語に限らず日本語の語彙力を向上させることに役立てられる。私は日本語に触れる機会が多くどの語彙を使えばいいかわからないといった状況になることもあるため、日本語の辞書引きをやってみようと思っている。
2	2	おもしろい単語を見つけられたときは楽しかった。課題は短時間で取り組めるもので苦痛ではなかった。
2	2	日本語の漢字と中国語の漢字を比べてみて、面白いなど思った点が多くあった。今回得た知識をちょっとした豆知識として実生活で披露する機会があればいいなど思った。
2	2	色々な中国語の悪口を知れて、とても面白かった。
2	2	中国語に限らず、辞書引きによる知識付けの大切さを改めて実感した。これからも分からないことはどんどん辞書を見てプラスアルファの知識をつけようと思う。
2	2	単純にその言葉の意味だけでなく、言葉の成り立ちなどの情報も知ることが出来たので、新しい単語を覚える上では最適だと感じた。
2	2	今はスマホでなんでも調べてしまう時代なので辞書引きというのはとても新鮮なものでした。紙の辞書で引くと、嫌でも自分が調べたいもの以外も目に入ってそれが学習につながるので、将来的には、これに準じて自分が目的としているもの以外にも目を向けるような視点を大切にしていきたいと思います。
2	2	辞書引き学習法は調べたかった単語の周りの単語まで視界に入るため、単語に触れる機会が多くなる。そのため、辞書引き学習法は、言語学習において単語量を増やせる良いアイテムだと考えることができた。
2	2	辞書引きをやって見て、辞書が自分が思っているよりも身近なものだと感じた。
2	2	今の時代意味を調べるときはネットに頼ってしまうが、辞書引きの授業を受けて辞書を引く大切さを知ることができた。辞書引きをすることで学習の内容をさらに深めることもできた。
2	3	色々な人の着眼視点がそれぞれ違って、面白かった。
2	3	辞書引きを行う上で、日本語にもある漢字が全く違う意味の中国語として出ているのが一番驚きました。当然日本語の意味と同じ単語も沢山あったのですが、違うものは検討もつかないほど異なっており、面白く感じました。今後は分からない単語なども積極的に調べていきたいです。
2	3	辞書を読んでいると、嫌でも他の項目の説明が入ってくる。1つの知識、単語などのきっかけを中心に、傍系知識を増やすことの出来る取り組みだと感じた。
2	3	これから中国語だけでなく他の言語を学ぶ際にも辞書引きを使うことが出来ればより言語の習得がしやすくなると感じました。

2	3	中国語に限らず、辞書で言葉の意味を調べると、それに関連した語彙を芋づる式に見つけることができ、覚えることで表現の幅が広がって生活を豊かにすることができると感じた。普段知らない言葉を調べる時はスマートフォンに頼っているため、このような活動はとても新鮮だった。
2	3	今回辞書引きをして、初めて中国語の辞書を見ました。成り立ちや文化などの情報が書いてあり、面白かったです。
2	3	辞書引き学習を三年生になるまでその方法について学んでこなかったので、今回学習することが出来たのは自分の中でとても有意義なことのように思いました。今後とも中国語や、また他教科についても辞書引き学習を活用していきたいと思います。
2	3	紙の辞書を引くことでインターネットなどで調べるときには目に入ることのない言葉を見つけられたり成り立ちが分かるので、語彙が自然と広がっていくと思った。
2	4	言語学習のやる気が起きない時にその言語の楽しさを再確認できるよう活用したいと考えてます。
2	4	辞書引き学習という活動は大学生活にも応用できると思う。自分の知らない言葉があったら調べるという習慣は必要だと思う。また周りの語にも注意することで知識を増やせるので役に立つはずだ。
2	4	今後大学で英語や中国語以外にも違う言語を学ぶ機会があると思うが、そうした中で辞書引きから探した単語の周りに目を向けて派生した単語を見つけたりすることで語彙を増やしていくことなどに役立てていきたいと思う。
3	3	分からなかった所が一目瞭然で良かった。一方で、紙の辞書は重いので、基本的にはネットで調べることが多いと感じた。
3	3	中国語をアウトプットする際にとっても辞書を使いたくなるので、日本語から中国語になおす辞書も、あれば使ってみたいと思いました。
3	3	授業内では紙の辞書をメインで使用していたが、正直慣れるまでは使いづらいという印象だった。ある程度の説明があったからこそ取り組めたものの、自主的に行うには少しハードルが高いように思う。
3	3	中国語の学習をしていく中でわからない単語に出会うことは非常に多いのでわからないままで済ますのではなく自主的に今回の辞書引き活動で学んだことを活かせればと思います。

付録3 JB 日記フォーマット

第()週 月 日()～ 月 日() 年 組 氏名： _____

【JB（辞書引き）日記】辞書引きをしたら、付箋の枚数（それまでの合計枚数）を書き、どんな単語（言葉）に出会ったか、どんなことを学んだかを、4～5行程度（80～100字程度）で書いておこう。

月 日()合計 枚	月 日()合計 枚
月 日()合計 枚	月 日()合計 枚
月 日()合計 枚	月 日()合計 枚
月 日()合計 枚	月 日()合計 枚
月 日()合計 枚	月 日()合計 枚

註

※すべての URL の最終確認日は、2022年2月16日である。

¹ 例えば、各語種に関して以下のようなサイトがある。

【ドイツ語】岩手大学人文社会科学部 川村和宏研究室

[https://iwate-de.org/2019/06/12/辞書の選び方\(入門編\)/](https://iwate-de.org/2019/06/12/辞書の選び方(入門編)/)

【フランス語】上智大学外国語学部フランス語学科

https://dept.sophia.ac.jp/fs/french/about_us/st_report/辞書とお友達になる方法/

【中国語】駒澤大学総合教育研究部

<https://www.komazawa-u.ac.jp/academics/faculty/sougou/language-second/useful/chinese-dictionary.html>

² 例えば次の「三省堂 英語教育リレーコラム」では、辞書を読むことが強調されているが、どう読めばよいのかについては詳しい記述はなく、「辞書引き学習」も紹介されているが、「読む」のではなく「引く」ことに焦点が当てられてしまっている。

https://tb.sanseido-publ.co.jp/english/column/relay_bc/20061212.html

³ 辞書引き学習についての文献としては、主に以下のようなものがある。

深谷圭助「自ら学ぶ力を育てる国語辞典の活用法」『教育愛知 第32回教育研究論文特集号』第46巻・増刊15号（愛知県教育委員会、1999年）、pp.6-17

深谷圭助『小学校1年生で国語辞典を使えるようにする30の方法』（明治図書、1998年）

これ以外にも、辞書引き学習の案内書が、近年まで複数出版されている。

⁴ 海外での取り組みについては、例えば英国の小学校での実践について、以下のような研究発表も行っている。

FUKAYA Keisuke, YOSHIKAWA Tatsuo, WANG Linfeng. "Japanese 'Jishobiki' from British teacher's interpretation". WALS 2021 (online/口頭発表). 2021年11月. The World Association of Lesson Studies (WALS)

⁵ 辞書引き日記は、日々の辞書引き活動を記録するもので、日付と見つけた単語やその意味を記入するものである。文末の資料を参照。

⁶ Quizlet

<https://quizlet.com/latest>

⁷ 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」（2018年）、p.20

https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf

⁸ 中国語のネイティブスピーカー・ニアネイティブスピーカーにとっての中日辞典という視点は、日本語母語話者における国語辞典と同じような位置づけになり、最上級者向けの教授法という文脈で、辞書引き学習を採り入れた活動を検討することも可能であると考えている。

※本研究は、2021年度科学研究費助成事業（科学研究費補助金）（基盤研究（B））「複言語学習における汎用的な言語間共通学習方略モデルの開発に関する国際比較研究」（代表・深谷圭助／課題番号：20H01294）、および2021年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）（基盤研究（C））「パフォーマンス評価に基づく外国語オンライン教育の高大連携および国際協働による研究」（代表・吉川龍生／課題番号：21K00684）による共同研究の成果の一部である。

外国語教育における「資質・能力」から パフォーマンス課題および評価を考える

— 文部科学省委託事業「教員養成機関等との連携による
専門人材育成・確保事業」研究成果報告

縣 由衣子

Abstract

This practical report presents the results of the AY-2021 Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-commissioned project, “Project for developing and securing professional human resources in collaboration with teacher training institutions (Foreign Language Education Project to Foster the Competencies Required in a Globalized Society)” which was undertaken with the Keio Research Center for Foreign Language Education. In this project, faculty members from Keio University, in collaboration with high-school teachers in Tokyo and Kanagawa Prefecture, examined how to form and implement Performance-Based-Assessment lesson plans with regard to foreign language education other than English.

This research focuses on the new AY-2022 Course of Study for high schools, and examines how Performance-Based-Assessment was employed in foreign language education in these high schools, especially from the viewpoint of the three Competencies and the Criterion Referenced Evaluation. This year’s research included development of lesson plans and teaching practices in Korean, Spanish, Chinese, German, and French. Two workshops were held for the purpose of teacher training based on the research results that have been obtained so far.

1. はじめに

本報告は、令和3年度（2021）に行った文部科学省委託事業「教員養成機関等との連携による専門人材育成・確保事業（グローバル化に対応した外国語教育推進事業）」の実施報告である。本研究プロジェクトは、前身となる同じく文部科学省委託事業である「平成29年度外国語教育強化地域拠点事業」、「平成30年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業」、「令和

元年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業」および、同事業の COVID-19 の流行による中止に伴い慶應義塾大学外国語教育研究センター独自事業として実施された「令和2年度グローバル化に対応した外国語教育推進事業」においてなされてきた研究と実践を引き継ぐものである¹⁾。

本年度、このプロジェクトでは、来年度から高等学校で実施される新学習指導要領において、新たに観点別学習状況評価が導入されることとも関連して、これまで行ってきた外国語教育の授業研究を評価の面により一層の重点をおいて検討し、実践を行った。また、本年度の事業が人材育成にその主眼を置くことから、事業の「受け皿」となっている慶應義塾大学外国語教育研究センターの主催で、主に高校の教員を対象としてこれまでの研究成果に基づく二回のワークショップを開催した。本報告はこのワークショップの内容を中心に、外国語教育におけるパフォーマンス課題とその評価を中心とした授業設計について研究成果の報告を行う。

2. ワークショップの開催まで

2.1 本年度の研究の概要

本プロジェクトは、慶應義塾大学の外国語教育研究センターを拠点として、上記に挙げた事業として名前を変えながら継続された研究事業で、本年度で5年目にあたる。神奈川県、東京都において、韓国・朝鮮語、スペイン語、中国語、ドイツ語、フランス語のいわゆる「英語以外の外国語」科目を有する中学校、高等学校を研究拠点校とし、そこで授業を担当する教員を、プロジェクトにおいて検討する授業を実際に実践する研究担当者としている。これらの教育拠点校の形態は、様々な機関形態における外国語授業の実施状況を考慮するため、公立（県立・都立・市立）、私立、総合学科、総合選択制、定時制などとし、また、授業の履修形態も、必修／選択、単位数も様々である。また、授業案の検討及び本年度から導入したワークショップの運営にあたり、大学の研究者、高等学校教員、教育関連団体役員を運営指導委員とした。さらに、今年度の事業が教員養成を目的とすることから、これまでの研究成果をより広く教員養成プログラムとして共有するための助言を要請するオブザーバーとして、拡大プロジェクトメンバーが加えられた。

本年度の本プロジェクトの構成員は以下である。

研究担当者

所 属	氏 名	言語（担当分野）
神奈川県立横浜翠嵐高等学校（定時制の課程）／講師	遠藤 正承	韓国・朝鮮語、地歴・公民
東京都立青梅総合高等学校／講師	石黒 みのり	韓国・朝鮮語
神奈川県立藤沢総合高等学校／教諭	佐々木 亮太	スペイン語、英語
神奈川県立藤沢総合高等学校／教諭	潮田 央	中国語、国語
横浜市立みなと総合高等学校／講師	温 悠	中国語、日本語
横浜市立みなと総合高等学校／講師	池谷 尚美	ドイツ語
埼玉県立伊奈学園総合高等学校／教諭	鈴木 冴子	ドイツ語、英語
カリタス女子中学高等学校／教諭	Barbara BAUDE	フランス語

運営指導委員

所 属	氏 名	言語（担当分野）
大学	慶應義塾大学／教授	山下 一夫 中国語 ※研究主任
	慶應義塾大学／教授	吉川 龍生 中国語
	慶應義塾大学／教授	境 一三 ドイツ語
	慶應義塾大学／助教	縣 由衣子 フランス語、英語
中学校・ 高等学校	神奈川県立平塚江南高等学校／教諭	辻 祐哉 英語
	高等学校韓国朝鮮語教育ネットワーク ／元代表 神奈川県立岸根高等学校／教諭	山下 誠 韓国・朝鮮語、地歴・公民
	神奈川県立深沢高等学校／教諭	日比野 規生 スペイン語、英語
教育関連団体	(公財)国際文化フォーラム／常務理事	水口 景子 外国語教育、国際交流

拡大プロジェクトメンバー

所 属	氏 名	言語（担当分野）
横浜市立みなと総合高等学校／講師	ジョン・ヨンジュ (鄭 軟姝)	韓国・朝鮮語
東京都立王子総合高等学校／講師 神奈川県立秦野総合高等学校／講師	チョン・ヒョンヒ (鄭 賢熙)	韓国・朝鮮語
秋田県立能代松陽高等学校／教諭	原田 智津子	韓国・朝鮮語、英語
東京都立第五商業高等学校／講師	リュ・ホスン (柳 虎順)	韓国・朝鮮語
カリタス女子中学高等学校／教諭	櫻木 千尋	フランス語
慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科博士課程 カリタス女子中学高等学校／講師	松木 瑤子	フランス語

2.2 評価の枠組みの導入

平成27年（2009）に告示され、令和4年度（2022）に高等学校において完全実施となる新学習指導要領の改訂によって、「学習指導」だけではなく、「学習評価」が学校の教育活動の根幹として重視されることになる。その上で、「学習・指導の改善」をより効果的に行うために、「指導と評価の一体化」を目指し、「主体的・対話的で深い学び」が実現されているかを以下の三つの考え方をもとに構築することになった。

「①児童生徒の学習改善につながるものにしていくこと

②教師の指導改善につながるものにしていくこと

③これまで慣行として行われてきたことでも、必要性・妥当性が認められないものは見直していくことⁱⁱ

この方針のもとで、観点別学習状況評価はこれまでの「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」の4観点から、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」のいわゆる三つの資質・能力と関わる3観点への整理が行われた。

本プロジェクトのこれまでの研究は、この三つの資質・能力に注目し、外国語教育におけるこの資質・能力の育成を、パフォーマンス課題を中心とした授業から検討・実施してきた。そして本年度は、令和4年度からの高校での新学習指導要領の実施に伴い、この三つの資質・能力を外国語教育でどのように評価すべきか、という問題提起をもとに研究を行った。

さらに、高等学校における教科「外国語」では、専ら英語科目を念頭に定められたと思われる教科の「見方・考え方」について、英語以外の外国語においては独自に策定すべきではないかということも検討された。

これらの問題提起に基づき、次のような指導案のフォーマットが作成された。

①授業の概要

1. 学校名：

2. 科目名：

3. 単位数：

4. 担当者：

5. クラスの構成：高校 n 年生 m 名（男 r 名・女 o 名）

6. 生徒の概況：

7. 使用教科書：

② 年間指導案

1. 年間目標：

生きて働く 知識・技能の習得	未知の状況にも対応できる 思考力・判断力・表現力の育成	学びを人生や社会に生かそうとする 学びに向かう力・人間性の涵養

2. 単元構成：

月	単元名	備考

③ 単元指導案

1. 単元名

2. 単元の目標

生きて働く 知識・技能の習得	未知の状況にも対応できる 思考力・判断力・表現力の育成	学びを人生や社会に生かそうとする 学びに向かう力・人間性の涵養

3. 社会と文化への気づきのポイント

4. 他教科・他科目との連携

5. パフォーマンス課題

6. 学習指導における具体的な評価規準

知識及び技能	思考力・判断力・ 表現力等	学びに向かう力・人間性	
		主体的に 学ぼうとする態度	観点別状況評価や評定には示しきれない 一人ひとりの生徒のよい点・ 可能性・進歩の状況
⇒ 観点別学習状況評価		⇒ 個人内評価	

7. 単元の指導と評価の計画

次	学習活動	具体的な評価規準	評価方法
1			
2			
3			

① 本時の指導案

1. 本時の指導と評価の計画

分	学習活動	具体的な評価規準	評価方法

2. 補足事項

このフォーマットは、前年度に作成した指導案ⁱⁱⁱを発展させたものであり、具体的には、本年度から、③単元指導案の項目6「学習指導における具体的な評価規準」以降^{iv}が加えられた。前年度までの指導案では、その主眼は「ゴール」から逆算して授業を組み立てる「逆向き設計」(バックワードデザイン)に基づき、単元目標や年間目標を設定^vすることであった。そして、そのように設定した年間目標および単元目標を「三つの資質・能力」にブレイクダウンし、「年間の指導目標及び授業計画、単元の指導目標及び授業計画、単元におけるパフォーマンス課題という三つのレイヤー」^{vi}に連関を持たせることを目的として各研究担当者は授業案を作成し、授業を実践した^{vii}。

本年度は、これまでの指導案のフォーマットに、評価を枠組みとして導入し、年間の指導目標・授業計画と、単元の指導計画・授業計画、そしてそれらに対応した単元の評価規準・評価計画を予め定めた上で、そのような評価をすることが可能になるようにパフォーマンス課題および単元での具体的な授業内活動を設定することを目指した。新学習指導要領で実施される観点別学習状況の評価と形式を対応させたものとする中で、各言語の評価規準が明確に設定されていない中等教育における「英語以外の外国語」の評価の基準を言語化することを試みた。それと同時に、「学びに向かう力・人間性」の項目に関しては、「観点別学習状況評価や評定に反映されない一人ひとりの生徒のよい点・可能性・進歩の状況」として、年間の学習における学習者の取り組みの姿勢や態度などについて個人内評価として定性的に捉える項目を設けた。

2021年度は、この改訂された指導案フォーマットに沿って、各研究担当者が授業案を作成し、授業実践を行った。その上で、2021年度新たに設定された評価の項目について、実際の授

業実践を経ての評価の設定の妥当性、また、評価項目に適切に対応する授業内活動の実現可能性などについて、プロジェクト内で議論が行われた。特に、新学習指導要領で新しく導入される「学びに向かう力・人間性の涵養」の点においては、小テストなどで比較的容易かつ明確に評価が可能な「知識・技能」に比して考えると評価規準の設定が難しく、また評価自体も曖昧なものになりがちであることが指摘された。さらに、個人内評価の項目については、この項目でしか捉えることのできない学習者の取り組みや姿勢が確認されるのと同時に、どのような内容を評価・評定の対象となる「観点別学習状況評価や評定に反映されない一人ひとりの生徒のよい点・可能性・進歩の状況」として設定し、「主体的に学ぼうとする態度」と区別するのかという点について更なる検討の必要性が確認された。また、この項目の評価についての学習者への伝え方に関しても授業を実施する学校の状況に応じて工夫が必要であり、一元的に形式化しうるものではないことが指摘された。

3. 第一回目ワークショップ実施報告

本年度の研究の成果をもとに、2022年の1月と2月の2回に渡り、オンライン形式でのワークショップが開催された。ワークショップの参加者は、高校教育での外国語教育（韓国・朝鮮語、スペイン語、中国語、ドイツ語、フランス語、英語）に携わる教員を中心とした。ワークショップは、「多様な外国語教育に取り組む教師向けワークショップ—来年度の授業計画を立ててみる—」と題し、2回のワークショップを通じて、本プロジェクトの研究成果である指導案に沿った外国語授業の構築を参加者に促すのと同時に、来年度から実施される新学習指導要領を外国語教育の観点から理解し、授業に反映するための意見交換を行うことを目的とした。

この目的的背景には、高等学校で「英語以外の外国語」の教育に携わる教員は、その学校で当該言語を教える唯一の教員であることが通例であり、孤立的な状況であることがしばしば指摘されていることがある。このような状況に鑑み、ワークショップでは、様々な高校の異なった語種を担当する教員間の交流を通じて、外国語授業に共通する問題点や困難を明確化することを目指した。この点において、孤立した外国語教員間では議論を通じた理解の機会が少ないと思われる新学習指導要領について、研修の機会を設け、新学習指導要領の実施に際した「英語以外の外国語」に共通する問題点の共有を行うこととした。

この目的意識をもとに、第1回目のワークショップでは、新学習指導要領の全体的な理解のため、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会委員をはじめとして、新学習指導要領の策定の中心メンバーである上智大学の奈須正裕教授を講師とする講演を設け、これをワークショップの第一部とした。さらに第二部では、まずは本プロジェクトが作成してきた指導案に基づき授業計画を作成するための最初のステップとして、年間の指導目標および授業計画と単元の指導目標及び授業計画を三つの資質・能力の点から定めたと仮定して、これらと連関を

持たせたパフォーマンス課題を単元内で実現するためには単元での具体的な授業内活動をどのようなプロセスで実施するべきか、という点についてグループワーク形式でプロジェクトメンバーおよび参加者間での議論を行った。

3.1 奈須正裕教授による講演

講演について、奈須教授の既刊著作の内容を参照しながら、著者がまとめた概要を以下に示す。文責は著者にある。

3.1.1 改めて学力とは？ 資質能力とは？

新学習指導の根幹をなす「コンピテンシー・ベース」という考え方には、日本に限らず「長年にわたり学校教育は領域固有な知識や技能、学習指導要領でいう「内容」(コンテンツ：content)の習得を最優先の課題として、コンテンツ・ベースで進められてきた」^{viii}という背景がある。コンテンツ・ベースの学力論では「学問・科学・芸術などの文化遺産から知識・技能を選りすぐり享受すること」^{ix}で子供に優れた問題解決能力を培うことができると考え、「その成果を確認することで「何を知っているのか」を問うことで事足れり」^xとしてきた。これに対しコンピテンシー・ベースの学力論は、「習得した知識・技能を自在に活用して、質の高い問題解決を成し遂げ」^{xi}、社会でよりよく生きていくことができるようになることを目指すものである。

1970年代に心理学者のマクレランドは「領域固有の知識の所有や基本的理解を問う伝統的な学力テスト、学校の成績や資格証明書の類いが、およそ職務上の業績や人生における成功を予測し得ないことを多数の事実を挙げて論証」^{xii}した。人生における成功により大きな影響力を及ぼすのは、むしろ「意欲や感情の自己調整力、肯定的な自己概念や自己信頼などの情意的な資質・能力であり、対人関係調整能力やコミュニケーション能力」^{xiii}などの能力であり、マクレランドはこうした「人生で直面する様々な問題状況に対し、質の高い問題解決を現に成し遂げるのに必要十分な能力をコンピテンスとし」^{xiv}た。

とはいえ、これらの1960年代から1970年代に提唱された心理学を中心としたコンピテンス論が今日に注目されることになった所以は、現代の社会構造が転換期を迎えていることにある。技術の進歩に伴い「要素的な知識・技能の単なる所有は陳腐化し、その価値は著しく低下」^{xv}する中、現代では、「手に入れた情報の信頼性や妥当性を正確に判断するための知識・技能であり、膨大な情報の中から自身の目的にあったものを的確に選び出し(中略)、相手に合った手法で表現をする能力」^{xvi}こそが必要とされている。また、「人工知能とロボティクスの発展は、(中略)ペスタロッツが「型にはまった仕事」(中略)と呼んだものの多くを機械化」^{xvii}していくという現状において、「人間にこそできること、人間ならではの強み」^{xviii}を考える喫緊

の必要が生じており、「どの変化もが（中略）共通に求めているのは、「どのような問題解決能力を現に成し遂げるのか」を支える資質・能力」^{xxx}なのである。

3.1.2 深い学びはつながる学び

その上で、今後求められていく「学力」「知識」のあり方は、中央教育審議会教育課程企画特別部会で、「解き方があらかじめ定まった問題を効率的に解ける力を育むだけでは不十分」^{xxx}とされ、「蓄積された知識を礎としながら、膨大な情報から何が重要かを主体的に判断し、自ら問いを立ててその解決を目指し、他者と協働しながら新たな価値を生み出していくことができるよう、そのために必要な資質・能力を身に付ける」^{xxi}ことが必要とされている。そのためには、「新たに獲得した知識が既存の知識と関連付けられたり組み合わせられたりしていく過程で、様々な場面で活用される体系的な概念等として身に付いていくということが重要」^{xxii}だとされる。このことを可能にするのは「深い学び」なのであるが、それは「領域固有な個別的知識と別のものとして一般的、実態的に存在する」^{xxiii}のではなくて、知識の質を変えることによって「膨大な数の領域固有知識が様々な状況や文脈と意味的、機能的に結びつき、必要に応じて自在に繰り出されるよう、高度に組織化され構造化された状態」^{xxiv}を目指すことによって実現される。この深い学びとは、知識が相互に、また自分と意味的に繋がった学びでなくてはならない。では、具体的にどのように知識は繋がられるべきなのか。

一点目としては、知識と子供自身を繋げることがある。「子供は豊かな既有知識を携えて学びの場に臨んでいる」^{xxv}のであり、その「いい線はいつているが不正確であったり断片的であったりする知識を、洗練させたり統合したりしていけるよう」^{xxvi}に学びを組み上げていくべきである。二点目は、知識を状況と繋げることであるのだが、「従来の授業では、その知識がどんな場面でも自在に使えるようにとの配慮から、むしろ一斉の文脈や状況を捨象して純化し、一般命題として教えてきた。しかし、何らの文脈も状況も伴わない知識は、（中略）子供には無機質で形式的な手続きと映」^{xxvii}ってきた。従って、「具体的な文脈や状況を豊かに含み込んだ本物の社会的実践への参画として学びをデザイン」^{xxviii}することで、学び取られた知識が現実の問題解決に生きて働く知識としていくことが必要である。三点目は教科相互に繋がった知識で、子供が「領域や場面を超えて知識を自在に活用」^{xxix}できるようになるためには、「その教科等で学ぶ膨大な領域固有知識を手際良く構造的に整理することを可能にする概念、いわばその教科の中核概念」^{xxx}が把握されることが必要である。「子供たちが中核概念を意識しながらその教科を学べるよう授業やカリキュラムを工夫することで、（中略）知識の統合化が進」^{xxxi}されることになる。

3.1.3 外国語教育が担うもの

新学習指導要領において導入される「各教科等の特質に応じた『見方・考え方』」は「その教科ならではの本質や対象への独自のアプローチの仕方について再確認するとともに、指導にあたり大切にすべきポイントの明確化」^{xxxiii}をすることを目的としたものである。そうした時、国語科と外国語科における「見方・考え方」を比較してみると、国語科では「言葉による見方・考え方」となっており、「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること」^{xxxiii}となっている。これに対し、外国語科では、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」から、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等に応じて、情報や自分の考えなどを形成、整理、再構築すること」^{xxxiv}となっている。同じ言語に関する教科と言え、両者の特質は大きく異なっている。このことを踏まえた上で、さらにこのプロジェクトの主眼であるいわゆる第二外国語の教育が目指すべきものとは何か。一つは、国語、英語だけでなく、数学（ニューメラシー・データサイエンス）、情報（プログラミング能力・情報活用能力）と並び、学習の基盤となる資質・能力である「リテラシー」の一翼を担うことであり、もう一つは、多様な他者と協働する力を培う一翼を担うことにあるのではないか。

3.2 ハンズオンワークショップの概要

ワークショップの第二部では、本プロジェクトの研究成果である指導案のフォーマットの理解を目的としたグループワークを行った。グループワークでは、参加者は語種の異なるグループに分かれ、プロジェクトメンバーをファシリテーターとしながら、ワークシートに取り組むという形で実施された。あらかじめ設定した「三つの資質・能力に分割された年間目標および単元目標、そしてそれらと対応した本時の授業における達成目標とパフォーマンス課題」を提示し、それらと連関を持たせつつ、どのように授業内の活動を考えることができるのかをグループ内で議論を行った。その趣旨は、参加者である教員が具体的に授業で実践したことのあられると思われる授業内活動が、三つの資質・能力にブレイクダウンして設定された単元目標のどの部分を達成するものとして関連づけることが可能であるのかを具体的に考えさせることにあった。また、このグループワークを通じて、個々の授業内の活動をどのように構築すれば、単元の最終的な課題となるパフォーマンス課題に結びつけることができるのか、というプロセスを思考することで、年間を通じてのマクロな目標から単元の目標を経て個々の授業内のミクロな活動へと連関を持たせるという指導案の理解に繋がると考えたためである。さらに、語種の異なる教員間でのグループワークを行うことによって、言語が異なっても、初学者を対象とするパフォーマンス課題を中心とした外国語授業の実践に際しては、多くの共通点があること

を実感してもらうことも期待された。

実際のグループワークは、6グループで実施され、グループワークの課題となる授業の実践例は以下に記載するワークシート①と②の2種が用意された。6グループのうち、3グループずつが共通のワークシートに取り組み、グループワーク後にグループごとでの議論の比較を行うこととした。

ワークシート①^{xxxv}

■クラスの概要と年間目標

〇〇高等学校

授業名：中国語

担当者：〇〇〇〇

クラスの概要：25人。2、3年生共修。全員が履修2年目（2単位履修済み）

生徒の学習動機：中国語に興味があるため。単位取得のため

年間目標：

中国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、中国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図り、中国語及びその背景にある文化や社会、中国語を使用する人々の考え方や価値観に関心を持ち、自他の文化や社会を理解する。

資質能力別の目標

生きて働く 知識・技能の習得	未知の状況にも対応できる 思考力・判断力・表現力の育成	学びを人生や社会に生かそうとする 学びに向かう力・人間性の涵養
中国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。	中国語でコミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、中国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

今日のグループ活動の課題：活動と単元目標の連関

■単元指導案

1. 単元名 ビデオレターで文通しよう
2. 授業回数 6次

3. 単元の目標

生きて働く 知識・技能の習得	未知の状況にも対応できる 思考力・判断力・表現力の育成	学びを人生や社会に生かそうとする 学びに向かう力・人間性の涵養
<ul style="list-style-type: none"> ・移動に関することや、目的地の地理を紹介することについて、語彙、表現、文法、言語の働きを理解する。 ・それらを聞いたり話したりする技能を身に付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞き取った友人の話を踏まえて、移動の方法を提案したり、自分の考えを表現したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・東京・上野に行きたいと思う相手に対し、移動の方法や当地の魅力を調査し、相手に伝えるために、自分の考えを粘り強く中国語で表現しようとする。

4. パフォーマンス課題

来日する中国の大学生から送られて来たビデオレターの内容に基づき、東京・上野への行き方、所要時間、金額、一緒に食べたいもの、日本の美術品とその魅力について相手に伝える内容のビデオレターを撮影する。

授業活動

- ① 本単元の目標を理解する。
- ② 教科書の例文等を参考に、移動に関わる語彙や表現を理解する。
- ③ 移動に関する語彙や表現を使い、ペアやグループで会話する。
- ④ 友人からのビデオレター見て、内容を理解する。
- ⑤ 返答のために、必要なことを調べる。
- ⑥ 友人からの返答のために、必要なことを調べる。ビデオレターに基づき、返答をまとめる。
- ⑦ 友人へのビデオレターを撮影する。
- ⑧ 学びの内容を点検するため、ビデオレターを相互に評価したり、振り返りを通して自分の考えを見直したりする。

ワークシート②

■クラスの概要と年間目標

〇〇高等学校

授業名：ドイツ語

担当者：〇〇〇〇

クラスの概要：2単位、受講生8名（2年生6名、3年生2名、女子7名、男子1名）

生徒の学習動機：多言語学習がしたい、世界史や心理学が好き、国際交流がしたい、等

年間目標および三つの資質・能力

年間目標		
ドイツ語圏の同世代の生徒や、身近にいる同世代の生徒と交流することを想定し、ドイツ語やドイツ語圏の文化に関心を深め、相手の文化と自分の文化をお互いに紹介するような活動を通じ、自己紹介・趣味・自分の一日について話題にし、自ら発信することができる。		
知識・技能	思考力・判断力・表現力	学びに向かう力・人間性
<ul style="list-style-type: none"> ドイツ語の音声、語彙、文法、言語の働き等を母語や既習言語の知識を援用しながら理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手と自分の関係や、相手の文化的な背景に配慮しつつ、コミュニケーションを円滑に進めるために、4技能のスキルを場面に応じて適切に運用することができる。 相手の考えを理解し、自分の考えを様々な手段（文字テキスト、ジェスチャー、写真、動画等）を使いながら伝えることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 相手と積極的に関係を構築するために、自ら発信し、積極的にコミュニケーションを取ろうとする態度を養う。 ドイツ語圏の文化を、他文化や自文化と比較しながら理解を深めることと同時に、自文化や固定観念についても内省することができる。

今日のグループ活動の課題：活動と単元目標の連携

■単元指導案

1. 単元名 自分的一天
2. 授業回数 10月～11月の間、10時間（2コマ続き、5回）
3. 単元の目標

生きて働く 知識・技能の習得	未知の状況にも対応できる 思考力・判断力・表現力の育成	学びを人生や社会に生かそうとする 学びに向かう力・人間性の涵養
<ul style="list-style-type: none"> 数字の表し方 時間や曜日の言い方（～時に/～曜日に～をする） 一日の流れについての言い方 	<ul style="list-style-type: none"> 自分と同年代の、様々な国の生徒たちの学校生活について想像する力。 目的に応じて必要な情報を収集し、表現する内容を判断する能力。 既習事項やビジュアルエイドを活用しながら、伝えたい事柄を工夫して構成・表現する能力。 	<ul style="list-style-type: none"> 自律的・主体的に外国語を用いて、相手に伝えようとする態度。 ドイツ語圏や、他の文化圏の学校生活について理解し、相手の文化背景を考慮しながら、情報や考えを伝えようとする態度。 目標言語の学習を通じて、積極的に周囲の人を尊重しながら関わり、相互理解を深めようとする態度。

パフォーマンス課題と授業活動

- ・ドイツ語圏の同世代の生徒や同世代の身近な生徒と交流することを想定し、自分たちの一日や一週間について話し、日本・ドイツ以外の同年代の生徒（フランスと中国を想定）の学校生活を語ろう！
- ・中国やフランスでの学校生活について、中国語学習者やフランス語学習者から情報を得て、ドイツ語で報告してみよう！

授業活動

- ① 時間の言い方と曜日の言い方を学ぶ
- ② 一日の生活についてテキストを読む
- ③ ドイツ語圏の高校の時間割を見て、日本の時間割と比べる
- ④ 一日や一週間の生活についてお互いに尋ね合う
- ⑤ 自分の一日や一週間について表現できる

グループワーク終了後にファシリテーターがグループで出た論点について発表を行った。そこで出された論点をまとめると次のようになる。

- (1) パフォーマンス課題を中核とし、ルーブリックによる評価を中心とする授業を行う場合、授業の目的や意図がどこにあり、学習すべき事項は何であり、使って良いツール（インターネット、機械翻訳や携帯電話など）が何かなど、学習者との共通理解を予め得ることが重要である。この理解は、単元や授業の冒頭だけではなく、継続的に小テストやルーブリックなどを通じて確認作業を行っていくべきである。
- (2) また、パフォーマンス課題は学習者にとってよりオーセンティシティのあるものとするべきである。つまり、パフォーマンスによるアウトプットの活動をさせることだけに注視するのではなく、その活動を学習者が実際に現実社会で使用する可能性を想定しやすなものとして文脈化し、それが実生活で役立つという実感を学習者に与えるようなものとして、設定を行う必要がある。
- (3) 授業の意図を明確化し、ルーブリックによって評価項目を学習者と共有することは重要であるが、その一方で、学習者の活動をその範囲内に限定しないようにするには注意が必要である。授業を通じて、教員の想定外の気づきを学習者が得ることをルーブリックに囚われすぎずに掬い取る視点を忘れてはならない。そのような気づきが価値あるものであり、評価の対象となることが学習者にも理解されている必要がある。
- (4) 目標として設定された三つの資質・能力との対応関係を持たせながら授業内の活動を構築することをグループワークの目的としたが、一方で、それぞれの活動は、例えば「知識・技能」の習得のみを目指したものとすることに関して疑問が呈された。「知識・技

能」の中には、その言語が使用される文化的背景の理解が不可分であるものも多くあり、そのような事項については「思考力・判断力・表現力」あるいは「学びに向かう力・人間性」との複合的な能力の習得となるはずである。というのも学習者が有する文化との相違を意識させながら、「知識・技能」として理解することが必要となるからだ。その意味で、三つの資質・能力の分割自体に教員が囚われすぎることなく、それらの学習内容の複合性に留意して活動を構築していくべきである。

4. 第二回目ワークショップ実施報告

第一回のワークショップは、学習指導要領の理念の理解および、それと対応した本プロジェクトの指導案を用いた外国語授業の構築がテーマであった。この前提の理解に基づき、第二回のワークショップではより「評価」にフォーカスし、発展的な議論を行うことを目的として実施された。その上で、重要視されたのは、本プロジェクトの今年度（2021）の研究課題でもあった、来年度からの新学習指導要領の実施に伴って導入される観点別学習状況評価である。観点別評価自体は、都道府県の教育委員会ごとに令和3年度までの実施状況が異なり、勤務する教育機関の所在によって、観点別評価自体の認識が大きく異なっている。また、外国語授業を担当する教員がその学校で当該言語を担当する唯一の教員かつ非常勤雇用であることが非常に多いことから、このような制度の変更に関してトップダウンでの理解に留まり、教員間で議論を深める機会がない、という問題が中等教育での外国語教育全体で共通する問題としてある。このような状況に鑑み、第二回のワークショップでは、観点別学習状況評価そのものの理解を目的としたレクチャー及び、外国語教育の観点からの観点別学習状況評価の捉え方、現時点で想定される論点についての本プロジェクトでの研究成果について参加者に提示を行った。それと同時に、本プロジェクトが、全国に先立ち観点別評価がすでに導入されている神奈川県を研究拠点とすることから、その実際について報告を行うこととした。第二回のワークショップでのグループワークとしては、第一回での議論を前提に、本プロジェクトの授業案の枠組みを元に評価の点から外国語授業の実践を考えると、参加者自身の授業に反映可能な点とは何か、あるいは更なる理解と研究が必要な課題とは何か、という点について、語種別グループでの議論を行った。

4.1 観点別学習状況評価およびこれまでの実践報告

4.1.1 外国語教育から見る観点別学習状況評価

本プロジェクトが作成した本年度の指導案では、指導と評価の一体化を図るため、これまで三つの資質・能力の観点から設定してきた単元の指導目標と一致した単元の評価規準の項目を設けることとした。その背景には、令和4年度からの前述したような新学習指導要領の改訂に

ともなう観点別学習状況の評価の高等教育における全面実施が主因としてある。これまでの5段階評価で行われてきた評定に加え、指導要録には、観点別学習状況を記入する欄が設置されることとなった^{xxxvi}。その上で、「各教科・科目の観点別学習状況については、高等学校学習指導要領（中略）に示す各教科・科目の目標に基づき、学校が生徒や地域実態に即して定めた当該教科・科目の目標や内容に照らして、その実現状況を観点ごとに」^{xxxvii}、3段階で評価することとなっている。この観点別学習状況評価の観点は、5段階での評定が行われる際に、「分析的な評価を行うものとして、各教科・科目の評定を行う場合において基本的な要素」^{xxxviii}となる。この評価の観点は、学習指導要領に示される目標である「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性」であるが、評価の観点においては、この「学びに向かう力・人間性」の項目が評定の対象となる「主体的に学習に取り組む態度」と「観点別学習状況評価や評定に示しきれない生徒一人一人の良い点や可能性、進歩の状況について評価するもの」を見取る項目として「個人内評価」の対象となる「感性、思いやりなど」の二つの点において評価されることとなっている^{xxxix}。前述したように、本プロジェクトでも、「学びに向かう力・人間性」の指導目標において、この「主体的に学習に取り組む態度」と個人内評価とすべき項目をどのように外国語授業の評価規準として区分するのかについては、議論の対象となったが、令和4年度の新学習指導要領の実施とともに、初等・中等教育全体での議論の課題となるべき事項であると考えられる。

4.1.2 神奈川県立藤沢総合高等学校における観点別学種状況評価の実施報告^{xi}

このような状況を踏まえ、現行の指導要領下でも神奈川県では4観点での観点別学習評価が導入されていたことから、本プロジェクトの研究拠点校の一つである神奈川県立藤沢総合高等学校の中国語授業での観点別学習評価の実施状況について報告が行われた。藤沢総合高等学校は単位制総合学科であり、セメスター制での選択講座の中に英語以外の外国語科目が設置され、「中国語」（中国語入門、中国語発展）、「スペイン語」（スペイン語入門、スペイン語発展）、「韓国語」（ハングル語入門、ハングル語発展）が履修できるようになっている。今回の対象授業は「中国語入門」を履修した生徒のみ履修可能となっている「中国語発展」である。半期科目であり、週当たりの時間数は55分×4回（2単位相当）である。

観点別学習状況評価導入前は、成績処理前に実施する試験の点数をもとに5段階での評定を行ってきた。これに対し、観点別学習状況評価の導入に伴い、まずは、年間の目標の策定が必要となった。その際、学習指導要領において、年間の授業を通じての到達目標がすでに明記されている国語などの教科及び、外国語の中でも英語と異なり、いわゆる「英語以外の外国語」科目では到達目標が定められていないために、学習者の実態に応じて年間目標は設定されることとなっている。

その上で、本年度の「中国語発展」の年間目標は次のように設定された。

<p>年間目標</p> <p>中国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、中国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図り、中国語及びその背景にある文化や社会、中国語を使用する人々の考え方や価値観に関心を持ち、自他の文化や社会を理解する。</p>		
<p>知識・技能</p> <p>中国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。</p>	<p>思考力・判断力・表現力</p> <p>中国語でコミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、中国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。</p>	<p>学びに向かう力・人間性</p> <p>外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。</p>

この年間目標に基づき、年間の指導計画が次のように設定された（1年間の指導計画となっているが、実際には、授業は Semester 制となっており、10月以前は「中国語入門」であり、10月以降が「中国語発展」の授業である）。この内、6単元目が今回の研究授業の対象となった「ビデオレターで文通しよう」である。

時期	単元名	パフォーマンス課題
① 4月、5月	中国語で挨拶して名刺交換しよう	挨拶して名前や国籍を言う（会話）
② 6月	買い物してみよう	買い物のロールプレイ（会話）
③ 7月	一日のことをまとめてみよう	自分の一日のことを用紙にまとめる
④ 8月、9月	自分のことを説明しよう	自分の名前、年齢、（家族構成）、住んでいる場所、趣味等を紹介する。（発表）
⑤ 10月	人を紹介しよう	自分の好きな有名人のことを紹介する
⑥ 11月	ビデオレターで文通しよう	日本を訪問予定の中国人の友人に東京案内のビデオレターを送る

研究授業の対象となった単元「ビデオレターで文通しよう」の単元目標は次のように設定された。

生きて働く 知識・技能の習得	未知の状況にも対応できる 思考力・判断力・表現力の育成	学びを人生や社会に生かそうとする 学びに向かう力・人間性の涵養
<ul style="list-style-type: none"> ・移動に関することや、目的地の地理を紹介することについて、語彙、表現、文法、言語の働きを理解する。 ・それらを聞いたり話したりする技能を身に付ける。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞き取った友人の話を踏まえて、移動の方法を提案したり、自分の考えを表現したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・東京・上野に行きたいと思う相手に対し、移動の方法や当地の魅力を調査し、相手に伝えるために、自分の考えを粘り強く中国語で表現しようとする。

この目標を達成するために、この単位では「来日する中国の大学生から送られて来たビデオレターの内容に基づき、東京・上野への行き方、所要時間、金額、一緒に食べたいもの、日本の美術品とその魅力について相手に伝える内容のビデオレターを撮影する」というパフォーマンス課題が設定された。

パフォーマンス課題の内容は、中国人大学生から送られてきたビデオの内容に回答するビデオを作成するというものであり、ビデオの形式での文通というような活動である。中国人大学生の動画は、Googleドライブで共有し、生徒がいつでも何度でも見られるようにした。初学者を対象とすることから、何も無い状態から原稿を作成することは難しいので、生徒が自分で調べたり、考えたりできる要素を残しながらワークシートで大体の内容を書けるようにした。原稿作成後、ビデオレターは生徒の持つスマートフォンでそれぞれ撮影した。時間は1分30秒程度である。撮影したビデオレターはGoogleのClassroomで提出させた。なお、提出後、お互いに動画を見合う時間を設定したが、相互評価等をする際もClassroomで配信したものを見せた。

パフォーマンス課題を含むこの単元の評価規準は、単元目標と対応させながら、指導案の形式に沿って次のように設定された。

知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性	
		主体的に 学ぼうとする態度	観点別状況評価や 評定には示しきれない 一人ひとりの生徒のよい点・ 可能性・進歩の状況
⇒ 観点別学習状況評価		⇒ 個人内評価	
<ul style="list-style-type: none"> ・移動に関することや、目的地の地理を紹介することについて、語彙、表現、文法、言語の働きを理解している。 ・それらを聞いたり話したりする技能を身に付けている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・聞き取った友人の話を踏まえて、移動の方法を提案したり、自分の考えを表現したりしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・東京・上野に行きたいと思う相手に対し、移動の方法や当地の魅力を調査し、相手に伝えるために、自分の考えを粘り強く中国語で表現しようとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自律的・自覚的な外国語学習。 ・学習言語の積極的使用。 ・中国語の学習を楽しもうとする態度。

この評価規準を元に実際に各項目を評価するにあたっては、「英語以外の外国語」の学習指導要領の記述が簡略に過ぎるため、各教科の個別の評価規準の元となる中央教育審議会の「児童生徒の学習評価のあり方について（報告）」（以下「学習評価のあり方」）をもとに、評価規準を設定した。

「知識・技能」については、「学習評価のあり方」では、「具体的な評価方法としては、ペーパーテストにおいて、事実的な知識の習得を問う問題と、知識の概念的な理解を問う問題とのバランスに配慮するなどの工夫改善を図るとともに、例えば、児童生徒が文章による説明をしたり、各教科等の内容の特質に応じて、観察・実験をしたり、式やグラフで表現したりするなど実際に知識や技能を用いる場面を設けるなど、多様な方法を適切に取り入れていくことが考えられる」^{xi}となっている。従って、「知識・技能」の項目については語彙や文法およびリスニングを含むペーパーテストの点数に基づき評価を行った。「思考力・判断力・表現力」については、「具体的な評価方法としては、ペーパーテストのみならず、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作や表現等の多様な活動を取り入れたり、それらを集めたポートフォリオを活用したりするなど評価方法を工夫することが考えられる」^{xii}となっている。これに基づき、本授業では、パフォーマンス課題の内容について、二つの側面から評価を行った。一つは事前に提出されたパフォーマンス課題の原稿の内容、もう一つは課題発表時のルーブリックによるものであり、ここでは発音、コミュニケーションの姿勢、言語の正確さなどが項目として含まれる。このルーブリックについては、事前に生徒との共有を行った上で、評価を行った。最後に、「学びに向かう力・人間性」に関しては、「学習評価のあり方」では、「具体的な評価の方法としては、ノートやレポート等における記述、授業中の発言、教師による行動観察や、児童生徒による自己評価や相互評価等の状況を教師が評価を行う際に考慮する材料の一つとして用いることなどが考えられる。その際、各教科等の特質に応じて、児童生徒の発達の段階や一人一人の個性を十分に考慮しながら、「知識・技能」や「思考・判断・表現」の観点の状況を踏まえた上で、評価を行う必要がある」^{xiii}となっている。また、「本観点に基づく評価としては、「主体的に学習に取り組む態度」に係る各教科等の評価の観点の趣旨に照らし、①知識及び技能を獲得したり、思考力、判断力、表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面と、②①の粘り強い取組を行う中で、自らの学習を調整しようとする側面、という二つの側面を評価することが求められる」^{xiv}とされている点、特に「自らの学習を調整しようとする側面」に留意し、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」を身につける過程での学習者の態度を二つの方法から評価した。一つは、「思考力・判断力・表現力」の項目で個別の事項について評価したパフォーマンス課題の全体的な評価である。二つ目は、生徒自身が自分の発表の映像に対して行うルーブリックによる自己評価及び「振り返り」の文章の適切さについてで、コミュニケーションそのものや外国語学習自体に踏み込んで

いるかどうかを重視した。

これに加え、本プロジェクトでは「観点別状況評価や評定には示しきれない一人ひとりの生徒のよい点・可能性・進歩の状況」の項目を設けたが、これについては、成績に直結する総括的評価に含めることができない。このことに関して、「学習評価のあり方」では、次のような指摘がある。『学びに向かう力・人間性』には①『主体的に学習に取り組む態度』として観点別評価（学習状況を分析的に捉える）を通じて見取ることができる部分と、②観点別評価や評定にはなじまず、こうした評価では示しきれないことから個人内評価（個人のよい点や可能性、進歩の状況について評価する）を通じて見取る部分があることに留意する必要がある⁴⁶。つまり他者との比較ではなく、個人内の差異に注目し、個人内容の時系列的な変化に着目するものとして「個人内評価」があり、これはコメントや言葉がけの形で生徒に伝えることになっている。これについては、成績の対象に含めることはできないものの、授業者として授業において生徒に気づいてもらいたい、留意してもらいたい事項が示されている。

このプロジェクトにおいては、この個人内評価の欄を、「英語以外の外国語」の学習指導要領では設定されていない「各教科等の見方・考え方」を言語化するものとして位置付け、年間での外国語授業を通じて生徒に身につけて欲しいものの見方、考え方、気づきをこの項目に記入することとした。

4.2 ハンズオンワークショップの概要

これらのレクチャーおよび実践報告に基いて、参加者が語種別のグループに分かれ、本プロジェクトの研究成果および次年度から導入される観点別学習評価を中心として、それぞれの外国語授業で現状想定される困難と次年度からの自身の授業実践に導入可能と思われる事項の共有を行った。

想定される困難や問題点については、まず観点別学習状況評価に制度が転換することに生徒のみならず、保護者、そして社会全体で認識され、理解が得られている状況になることが重要であるとの指摘がなされた。また、この観点別学習状況評価の実施下でパフォーマンス課題による成績評価を授業に導入することを目指す上では、学校ごとの評定平均の縛りやテスト形式などの枠組みとの折り合いをつけなくてはならないという状況もある。さらに、パフォーマンス課題による成績評価という、ともすると主観的になりがちな方法を導入するためには、評価の明確な指標を客観的なエビデンスとして残すことが、保護者や同僚、そして生徒との信頼関係において重要であるだけでなく、教員自身が一貫した評価を行う上で非常に重要であるという意見が出た。その上で、指導と評価の一体化を図ることで逆に生徒側の混乱を生む可能性が危惧されると同時に、評価にかかる教員の負担の増大が予想されることから、サステナブルな教育を可能にする評価システムの構築の必要性が示唆された。特に個人内評価に関しては、

学習者の主体性というものが果たして評価の俎上に上げられ得るものなのか、教員が見取ることができる人数には自ずと上限があるのではないかという疑問が呈される一方で、目標や評価の項目について、生徒とのコミュニケーションと合意のもとで形成される必要があるとの意見が出た。さらに、高等学校までの教育のあり方が大きな変化することに併せて、大学の外国語教育もまた対応していくべきであるとの示唆がなされた。

その上で、参加者からは、ワークショップへの参加を通じ、まずは来年度からパフォーマンス課題自体を授業に導入したい、という意見が多く出た。さらに年間での計画性を持った一貫性のある複数のパフォーマンス課題の実施を目指したい、ルーブリックを導入したい、といった感想も出た。また、授業の計画自体に関しては、評価すべき項目をまず決めて、年間の目標については生徒との話し合いのもとで決定することで、授業の目的について生徒の理解をより深める授業計画の実践や、「振り返り」を授業計画に組み込み、授業の目的や目標を生徒が理解しているかどうかを定期的に確認するのと同時に、その理解度を授業内容に組み込む授業作りを行うことなどの提案がなされた。また学習者の限られる外国語教育において、ICT技術を用いた海外交流の機会拡大をより多く設けることを目指すだけでなく、国内の学校間での同じ言語を学ぶ学習者間での交流の機会を設けるべきであるとの意見も出された。

5. 終わりに

本年度（2021）のプロジェクトの研究成果としては、まず神奈川県・東京都下の公私立6中学校・高等学校の韓国語・スペイン語・ドイツ語・フランス語の授業において、これまでの研究を発展させた形でパフォーマンス課題の評価を取り入れた授業案の作成および授業実践を行い、また、その実践をもとに2回の教員養成ワークショップを実施したことが挙げられる。このことを通じ、新学習指導要領における三つの資質・能力の理念および観点別学習状況評価の枠組みのもとでの授業実践および評価のあり方について、指導要領の策定が不十分な「英語以外の外国語」の教科における導入に関し、その問題点を明らかにすると同時に、異なる語種間で共有可能な知見を多く得ることができた。さらに、ワークショップを通じて、プロジェクト外の外国語教員に対し、本プロジェクトの研究成果を共有するとともに、孤立しがちな外国語教員間に語種を超えたネットワーク構築および語種を超えたコミュニケーションの可能性を見出すこともできた。

他方、本年度の実践においては、観点別学習状況評価の理解とその試行的導入が研究の中心となり、「学びに向かう力・人間性」を評価する「主体的に学ぼうとする態度」と個人内評価との区別については、明確な指標を提示するには至らなかった。さらに、語種個別のものが制定されていない「教科等の見方・考え方」については、個人内評価の項目に1年間の授業を通じて学習者に至ってほしい学習者像もしくは得てほしい気づきの形で言語化し、検討を行った

が、「英語以外の外国語」全体に通底する「見方・考え方」の策定までには及ばなかった。この2点については今後の研究課題としたい。

これに加え、本実践報告では紙幅の関係上言及するに至らなかったが、プロジェクトの実践の上では、語種また科目を超えた科目間連携を行うことにより、狭い意味での言語能力を超えた、複数の言語から得られるメタ言語的能力、自文化に囚われず複数の文化を俯瞰する視点といったような、より広い意味での言語能力を涵養することが試みられた。このことは、新学指導要領の理念ともなっている「どのように社会・世界と関わりより良い人生を送るか」に外国語教育が寄与するための重要なアプローチであると考えられるが、この点については今後の検討事項とする。

参考文献

Web サイトはいずれも2022年3月12日閲覧確認

〈公文書〉

- ・ 文部科学省 2015-1「中央教育審議会教育課程部会教育課程企画特別部会「論点整理」(平成27年8月26日)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf
- ・ 文部科学省 2015-2「初等中等教育分科会、資料1教育課程企画特別部会、論点整理 3. 学習評価の在り方について」(平成27年11月)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364317.htm
- ・ 文部科学省 2016「教育課程部会国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」(平成28年8月26日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/068/sonota/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377097.pdf
- ・ 文部科学省 2019-1「中央教育審議会「児童生徒の学習評価のあり方について(報告)」(平成31年1月21日)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf
- ・ 文部科学省 2019-2「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)別紙3〔別紙3〕高等学校及び特別支援学校高等部の指導要録に記載する事項等」(平成31年3月29日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/attach/1415199.htm
- ・ 文部科学省 2021「初等中等教育局教育課程課「新学習指導要領の全面实施と学習評価の改善について」(令和2年10月)
https://www.mext.go.jp/content/20202012-mxt_kyoiku01-100002605_1.pdf

〈論文〉

- ・ 縣由衣子・境一三 2021 「慶應義塾大学外国語教育センター研究プロジェクト『グローバル化に対応した外国語教育推進事業』における高大協働による取り組みとその実践例」、『慶應義塾外国語教育研究』第17号, 2021年, pp.127-154.
- ・ 山下一夫・山下誠・吉川龍生 2021 「外国語教育における三つの資質・能力とパフォーマンス評価ー慶應義塾大学外国語教育センター研究プロジェクト『グローバル化に対応した外国語教育推進事業』」、『慶應義塾外国語教育研究』第17号, 2021年, pp.175-200.

〈書籍〉

- 奈須正裕 2017-1 『資質・能力と学びのメカニズム』、東洋館出版社、2017年5月。
- 奈須正裕 2017-2 『教科の本質を見据えたコンピテンシー・ベースの授業作りガイドブック』、明治図書出版、2017年11月。
- 奈須正裕 2020 『次代の学びを創る知恵とワザ』、ぎょうせい、2020年2月。
- 森住衛ほか(編) 2016 『外国語教育は英語だけでいいのか』くろしお出版、2016年。

注

- ⁱ 令和2年度の研究成果報告を中心とした本プロジェクトの経緯およびより詳しい研究成果に関しては、山下一夫・山下誠・吉川龍生 2021および縣由衣子・境一三 2021を参照のこと。
- ⁱⁱ 文部科学省 2019-1
- ⁱⁱⁱ 2021年度版の指導案に関しては、山下一夫・山下誠・吉川龍生 2021, p.185を参照のこと。
- ^{iv} ③単元指導案の項目4「他教科・他科目との連携」も本年度の指導案で初めて加えられた項目である。この項目の趣旨は、授業時間数が限定される中等教育での外国語科目において、校内の他の外国語科目、あるいは他の科目との連携を図ることにより、学習者に学習している言語に対するメタ的な視点での気づきを促し、メタ言語的な認識をより明確化することへと導くことを意図している。そして、本プロジェクトの研究拠点校の中に総合高等学校が含まれることから、こういった他言語、他教科との連携が実際に実施されたが、紙幅の関係上本稿では割愛する。
- ^v 山下一夫・山下誠・吉川龍生 2021, p.184.
- ^{vi} 縣由衣子・境一三 2021, p.128.
- ^{vii} 前年度の授業の実践例については縣由衣子・境一三 2021を参照のこと。
- ^{viii} 奈須正裕 2017-2, p.8.
- ^{ix} 奈須正裕 2017-1, p.62.
- ^x 奈須正裕 2017-1, p.62.
- ^{xi} 奈須正裕 2017-1, p.36.
- ^{xii} 奈須正裕 2017-2, p.9.
- ^{xiii} 奈須正裕 2017-2, p.9.
- ^{xiv} 奈須正裕 2017-1, p.58.

- xv 奈須正裕 2017-1, p.90.
- xvi 奈須正裕 2017-1, p.90.
- xvii 奈須正裕 2017-1, p.92.
- xviii 奈須正裕 2020, p.191.
- xix 奈須正裕 2017-1, p.93.
- xx 文部科学省 2015-1
- xxi 文部科学省 2015-1
- xxii 文部科学省 2015-1
- xxiii 奈須正裕 2020, p.158.
- xxiv 奈須正裕 2020, p.158.
- xxv 奈須正裕 2020, p.78.
- xxvi 奈須正裕 2017-2, p.19.
- xxvii 奈須正裕 2017-2, p.21.
- xxviii 奈須正裕 2017-2, p.21.
- xxix 奈須正裕 2020, p.116.
- xxx 奈須正裕 2020, p.120.
- xxxi 奈須正裕 2020, p.120.
- xxxii 奈須正裕 2020, p.101.
- xxxiii 文部科学省 2016
- xxxiv 文部科学省 2016
- xxxv 森住衛ほか(編) 2016, pp.275-281を参考に作成。
- xxxvi 文部科学省 2021
- xxxvii 文部科学省 2019-2
- xxxviii 文部科学省 2019-2
- xxxix 文部科学省 2015-2
- xl 4.1.2 に関しては、本プロジェクト研究担当者の神奈川県立藤沢総合高等学校潮田央教諭の執筆をもとに著者が加筆をした。
- xli 文部科学省 2019-1
- xlii 文部科学省 2019-1
- xliii 文部科学省 2019-1
- xliv 文部科学省 2019-1
- xliv 文部科学省 2019-1

ウズベキスタン、カザフスタンにおける韓国語教育

高木 丈也

1. はじめに

本稿はウズベキスタン、カザフスタンにおける韓国語教育の現状の一端を解明しようとするものである¹。【表1】をみてわかるように当該国は、近年、韓国と社会・経済的關係が緊密になってきており、韓国語教育の需要も高まりを見せていることが予想される。それだけでなく、この2か国には中央アジア国家群の中でも韓国・朝鮮系の高麗人がとりわけ多く居住しており、そもそも当地における韓国・朝鮮語教育は、彼らへの「民族語」²教育の中から始まったという経緯を持つ³。

【表1】近年の対韓貿易額の推移、韓国への入国者数
(관세청 (2022)、통계청 (2022) をもとに作成)⁴

		2010年	2013年	2016年	2019年
ウズベキスタン	輸出	1,438,644	1,968,036	927,671	2,338,438
	輸入	21,979	53,095	20,777	19,708
	入国者	22,385	44,326	71,299	95,634
カザフスタン	輸出	604,390	1,074,499	364,129	2,657,131
	輸入	333,934	249,095	285,295	1,561,644
	入国者	6,854	12,691	35,080	56,011

貿易額：USD 1,000、入国者：人

このような背景を持つ一方で、当地における韓国語教育の実態は、あまり明らかになっていないのが現状である。そこで本稿では、現地において行った独自の調査に基づき、同時代の韓国語教育のあり方、さらにはその背景や課題について考察を試みる。一連の考察を通して、分析地域における韓国語教育の現状を把握するとともに、今後の研究の基礎を築きたい。

2. 先行研究

ウズベキスタン、カザフスタンにおける韓国語教育を扱った研究は、【表2】に示すように、その数は決して多くない。

【表2】カザフスタン、ウズベキスタンにおける韓国語教育を扱った論文数⁵

	中間言語	教育状況	試験、教材、教授法	高麗人(同胞)教育	教員	教育機関	計
ウズベキスタン	15	6	5	2	1	3	32
カザフスタン	1	4	3	1	4	1	14
旧ソ連圏・中央アジア	0	2	1	4	0	0	7
計	16	12	9	7	5	4	

既存の研究を分野別にみると、学習者の中間言語を扱った論考が最も多く、これに（当該国・地域の）教育状況を包括的に扱った論考が続き、教員や特定の教育機関の状況を考察したものは少ないことがわかる。研究対象国・地域としては、ウズベキスタンを対象にしたものが圧倒的に多く、旧ソ連圏や中央アジアなど広域な枠組みの中で扱った研究もあることがわかる。さらに、いわゆる「(在外) 同胞」としての高麗人教育を扱った（主に韓国人研究者による）論考があることも特徴としてあげられる。

先行研究を総合すると、現地の教育機関は、おおよそ①公的機関（初中高等教育機関、韓国政府傘下の機関）、②半官半民間機関（韓国政府が支援する機関）、③ハングル学校（私塾）に分けられることがわかる（한영균他（2009）、한넬리（2015）、솔레바 딜라프루즈（2019）など）。しかし、前述のとおり、それぞれの機関の特徴について現地調査（学校見学やインタビューなど）を通じて記述した研究は少ない状況にあり、詳細な調査が待たれる。

ところで、한영균他（2009）では、ウズベキスタン、カザフスタン、キルギスにおける韓国語教育の課題を広範囲に分析しており、(1) 各国の状況を反映した韓国学研究支援体系の樹立、(2) 韓国語教員への支援、(3) 韓国語教員の再教育、(4) 韓国語教育資料の開発をあげている（2007～2009年調査）。同論文が書かれてから、一定年数が経過した今、こうした問題はどの程度、解決をみせているのか。変化があるとすれば、どのような要因によるのか。2020年代における状況までを含めた調査報告は、今のところ出ていないのが現状である⁶。

このようにウズベキスタン、カザフスタンにおける韓国語教育を扱った研究は、その数が極めて限定的であり、各国における教育の状況は、不明な部分が多い。そこで本研究では、基礎的な研究として、先行研究で指摘された点をふまえながら、いくつかの教育機関で実施した現地調査をもとに、現状分析を行い、今後の研究の基礎を確立したい。

3. 分析・調査の枠組み

本稿では、2010～20年代のウズベキスタン、カザフスタンにおける韓国語教育の状況を把握すべく、現地で実施した調査の結果を報告する。本調査の枠組みは【表3】に示すとおりである。

【表3】本調査の枠組み（いずれも2019年9月に訪問）⁷

国家（都市）	調査校	インタビュー対象者と属性	
ウズベキスタン （タシケント）	ニザミ国立師範大学 韓国語文学科	A氏	韓国人教員、女性
	タシケント韓国教育院	B氏	高麗人職員、女性
カザフスタン （アルマトイ）	アプライハン大学 韓国学講座	C氏	高麗人教員、女性
		D氏	韓国人教員、男性
	アルマトイ韓国教育院	E氏	韓国人職員、男性

調査校はいずれも両国の最大都市に位置する公的教育機関⁸である。それぞれ大学と韓国政府傘下の教育機関に分かれるが、前者は20年以上の歴史を持つ国立大学の韓国語学科⁹、後者は両国に共通して存在する韓国教育院を選定した。本調査は現地における教育機関の見学、授業見学、教職員への（非構造化）インタビューを中心として行い、2022年5月には、A氏、B氏、C氏、D氏を対象にオンラインによるインタビュー（追調査）を実施した。

4. 調査結果

本章では、ウズベキスタン、カザフスタンにおける調査結果を報告する¹⁰。

4.1. ウズベキスタン

●ニザミ国立師範大学 韓国語文学科¹¹

1935年に設立され、1956年にウズベキスタン初の韓国語専攻が設置された伝統校である。訪問時点での教員数は4名で、そのうち韓国人の専任教員1名と韓国国際協力団（KOICA：韓国外交部傘下）からの韓国人派遣教員1名、高麗人教員2名が教育の中核を担っていた。各学年は25名程度で構成されており、教材はソウル大学や延世大学の語学堂で発行された教科書（現地語表記がないもの）を使用していた。筆者が見学した1年生の授業では、15名（女性14名、男性1名）の学生を対象に韓国人派遣教師が直接法によりハングルの子音字母の発音を説明、練習していた¹²。

インタビューに応じたA氏によると、現在同校では、高麗人学生の脱落率の高さが問題になっているという。その理由としては、多くの高麗人学生はロシア語が優勢であるため、言語

体系の異なる韓国語を習得することが（ウズベク語を母語とするウズベク人に比べ）難しいこと、学費の支払い、「民族語」学習へのモチベーション維持が難しいことなどがあげられるという。한영균他（2009）が調査した2007年から2009年の時点では、同学科の学生は大部分が高麗人で、「民族語」教育機関として機能していたようであるが、2019年、および2022年の時点では、高麗人学生は各学年3、4名程度でウズベク人の学生が大多数であった。この10年ほどで同学科は高麗人のための教育機関から、ウズベク人のための教育機関へとその性格を大きく変えたことがわかる。

また、インタビューではこれに加え、教員不足も指摘された。同校の韓国語専攻の卒業生の多くは、韓国系企業に就職するほか、経済的に発展した海外の大都市（モスクワ、アルマトイ、ソウル）への移住を希望するため、研究者、教員が十分に育成できないという。また、2010年代以降、（韓国の）少子化による経営難や現地における韓国ブームなどに便乗して仁荷大学（인하대학교）、富川大学（부천대학교）、敬仁女子大学（경인여자대학교）など韓国の私立大学がウズベキスタンに分校を開校し、韓国語教育を行っているが、こうした学校では現地大学より好条件の待遇を提示しているという。そのため、現役教員の私立大学への流出が問題となっているという。A氏は「現在、当校で教鞭をとっている教員は、待遇面ではなく、韓国語をここで教えたいという情熱だけで、ここに留まっている」と話しており、今後の学科存続に一定の不安要素があることが明らかになった¹³。

●タシケント韓国教育院

韓国政府（教育部）傘下の機関である。同校は韓ウ国交樹立後の1992年5月に韓国教育部により設立され、訪問時には1～6級の6段階クラス、留学クラスを開講しており、約1,850名の学生が受講していた。学生の多くはウズベク系で、高麗人の在籍学生は全体の約3割を占めるという。また、教材は『재외동포를 위한 한국어』（在外同胞のための韓国語：教育部 編・（韓国）国立国際教育院 発行）を使用しており、院長、副院長、3名の韓国人教員を除けば、残りは高麗人教員で構成されていた（教員は全40名ほど。韓国人大学生のボランティア6名も授業を補助）。同校は、もとは在外国民教育機関として設置されたものであったが、近年は韓国との社会的接近を受け、韓国企業に就職を希望する人、韓流文化に興味がある人のための言語教育機関としての側面が大きくなっており、学生が増加傾向にあるとのことである¹⁴。同校では2005年に『초급자를 위한 한-러, 러-한 사전』（初級者のための韓-露、露-韓辞典）を編纂したほか、ロシア語クラス、ウズベク語クラスを設置しており、民族を問わず、韓国語を学びたい当地の一般市民の受け皿になっている。



ニザミ国立師範大学



タシケント韓国教育院

(いずれも2019年9月 筆者撮影)

4.2. カザフスタン

●アブライハン大学 韓国学講座

1998年9月に韓国学講座が設置され、語文学専攻、通訳翻訳専攻、韓国学専攻を開設している。同講座は約400名の学生、24名の教員（うち1名は韓国国際交流財団からの派遣教授）を擁する中央アジアでも最大級の韓国学専攻であり、韓国語の授業では同校が中心になって2009年から2012年に開発した教材『카자흐스탄인을 위한 종합 한국어』（カザフスタン人のための総合韓国語）全6巻を使用するほか、カザフ語話者クラス、ロシア語話者クラスを併設するなど、体系的、かつ効率的なカリキュラム編成をしている。また、同大学は2012年10月に韓国学センターを設置し、2013年以降は学術誌『카자흐스탄 한국학』（カザフスタン韓国学）を年1号ずつ刊行するなど、韓国語教育のみならず地域研究の拠点としての発展にも注力しており、2015年には韓国学中央研究院（教育部傘下）により中央アジアで唯一、海外韓国学 中核大学 育成事業に選定され、多様な研究事業を遂行してきたという（2021～2026年まで再選定）。

さらに同校は2014年に設立された中央アジア 韓国学教授協議会の本部校にも指定されており、中央アジア諸国間における韓国学ネットワークの構築や、それに付随する諸問題への共同対応に中心的な役割を担っている。近年は、会誌『중앙아시아 한국학 네트워크』（中央アジア韓国学ネットワーク）の発行のほか、学術誌の刊行、韓国学学術大会、韓国学オリンピックの開催も行っている。このような中央アジアにおける韓国語教育関係者の連携の強化は、当協議会のリーダーシップのもと2010年代後半に顕著に進んだもので、同地域の韓国語教育の底上げを影で強く支えるものとなっている。なお、同校でも近年は高麗人学生の減少が進んでいるとのことである。



アブライハン大学
(2019年9月 筆者撮影)

●アルマトイ韓国教育院

アルマトイ韓国教育院は1991年8月に韓国教育部により設立された。1～8級の8段階クラス編成を実施している。1,000名を超える学生を擁するが、高麗人の比率は「ごく少数」でカザフ系の学生が多いという（E氏）。授業は韓国語、あるいはロシア語、カザフ語（初級）により行われる。教材は1・2級（初級）では『재외동포를 위한 한국어』（在外同胞のための韓国語）を、3～8級（中～上級）では『세종 한국어』（世宗韓国語：世宗学堂財団 編）を使用している。同校で韓国語を学ぶ学生もタシケント韓国教育院と同様に韓国企業への就職を目的とした人が多く、教育院では就職公募の案内なども行っていた。

5. 考察

本章では、4章でみた調査結果を考察するとともに、調査地における韓国語教育の発展を支える要素について分析を試みる。

5.1. 韓国政府による支援

本調査で訪問した大学のうち、ニザミ師範大学（ウズベキスタン）では韓国国際協力団（外交部傘下）から韓国人教員が派遣されているほか、韓国国際交流財団（外交部傘下）から学習書籍の寄贈や図書室の作成補助を受けていることが確認された¹⁵。また、アブライハン大学（カザフスタン）では、韓国国際交流財団から韓国人教授が派遣されており、同財団、（韓国）国民銀行の支援を受け、教材『카자흐스탄인을 위한 종합 한국어』（カザフスタン人のための総合韓国語）全6巻を作成したことが確認された。本調査では、両校の教員からともに、このよ

うな韓国政府傘下機関からの支援は、予算が限られた各大学の現状を考えたとき貴重なものであり、各校の韓国語教育の質的向上に大きく貢献しているとの見解が示された。また、その効果は個別の大学だけにとどまらない。例えば、アブライハン大学で作成された教材は、カザフスタンにローカライズされた教材でありながら、初級から上級まで体系的に学べるという特徴を持つため、専攻課程を持つ大学はもちろん、カザフスタン国内のハングル学校（私塾）でも広く採用されているという¹⁶。

また、本調査で訪問した韓国教育院（ウズベキスタン、カザフスタン）はそもそも韓国教育部傘下の教育機関であり、より直接的に韓国政府が現地の韓国語教育に関与する組織となっている。同機関はいわゆる全日制の学校ではないが、高麗人教員、バイリンガル教員を採用しながら、レベル別、言語別の体系的な韓国語教育を提供しており、K-POP や伝統文化などを扱う多様なイベントの開催、留学支援、（一部）就職支援を行うなど、韓国に関わる総合的な教育体制を整えていることが確認された。

5.2. ネットワーク

アブライハン大学では、2018年12月には韓国大使館主催の韓カ国交樹立25周年、高麗人強制移住80周年を記憶する「2018アルマトイ韓国語および韓国学教員懇談会」を主管し、各種学校から50名の関係者が参加する中、各機関の現状について情報交換を行ったという。このように現地大学の中には、上述のような韓国政府との支援、協力体制を築きながら、自校における教育はもちろん、地域や国家を跨いだネットワーク作りや韓国語教育の発展に一定の貢献をしている学校が存在する。

また、2014年に結成された中央アジア 韓国学教授協議会は、これまで韓国語教育、韓国学研究が個別に行われてきた当地域にあって重要な交流の場になっている。例えば、D氏によると韓国国際交流財団の後援を受けながら、これまでに計9回の「韓国学学術大会」を中央アジア各都市で開催しており（2022年5月時点）、「中央アジアの韓流と韓国学」（2016年）、「中央アジアの韓国学教育の現在と未来」（2017年）など、当地域の韓国学振興のための活発な議論を行っている。

5.3. 韓国語教育の発展を支える要素

以上は、調査国の韓国語教育のごく一部を記述したものであるが、これだけをみても両国における韓国語教育の中には韓国政府の支援に拠って立つ部分が少ないことがわかるだろう。上述の事例からも一部、推察できるように、韓国政府が主導する海外における韓国語普及事業は、複数の省庁が個別の政策を展開しているのが特徴的である。例えば、「教育部」は韓国教育院、韓国学中央研究院、「外交部」は韓国国際交流財団、韓国国際協力団、在外同胞

財団、「文化体育観光部」は世宗学堂財団、国立国語院、韓国文化院といった下位機関を持ち、それぞれが教育実践、教材開発、教師派遣・育成、研究拠点開発などにあたっている。しかし、このように韓国が国をあげて韓国語教育の振興を目指すようになったのは、一体なぜなのだろうか。本稿ではその1つの背景に2005年1月に施行された「국어기본법」(国語基本法)をあげておきたい。ここで同法の一部をみてみよう。

【국어기본법 (国語基本法)】

(국가법령정보센터 (2022) から抜粋。日本語訳と下線は筆者による)

제3조 (정의) 第3条 (定義)

1. “국어”란 대한민국의 공용어로서 한국어를 말한다.

1. 「国語」とは、大韓民国の公用語としての韓国語のことをいう。

제19조 (국어의 보급 등) 第19条 (国語の普及など)

① 국가는 국어를 배우려는 외국인과 「재외동포의 출입국과 법적 지위에 관한 법률」에 따른 재외동포 (이하 “재외동포”라 한다) 를 위하여 교육과정과 교재를 개발하고 전문가를 양성하는 등 국어의 보급에 필요한 사업을 시행하여야 한다.

① 国家は国語を学ぼうとする外国人と「在外同胞の出入国と法的地位に関する法律」による在外同胞 (以下、「在外同胞」とする) のために教育課程と教材を開発し、専門家を養成するなど、国語の普及に必要な事業を施行しなければならない。

上記をみてわかるように、韓国政府は2000年代初頭、グローバル化への動きが強まる中で、海外における韓国語教育の目的を従来の「同胞への民族語教育」から「韓国語の世界化」という路線に拡大していった。また、この施策は、手始めにいわゆる「在外同胞」が多い地域から展開されたため、こうした潮流に乗って、まずは高麗人を擁するウズベキスタン、カザフスタンといった地域において韓国語教育への多種多様な支援が行われるに至ったのである。韓国政府が当地域でこのように教育面での支援を行う理由は、企業進出への地盤構築はもちろん、それに加えて韓流という文化コンテンツへのファン獲得、さらには現地化が進む高麗人の民族的包摂など、総合的な国家位相の向上を狙ったものだといえるだろう¹⁷。また、こうした言語・文化の浸透は、中・長期的にみたとき、結果としてさらなる人やカネ、モノの流れの促進という好循環を生み出す可能性が高い。このように韓国政府は、ハード、ソフト両面を通して、当地域における韓国語教育、韓国学研究に強く関わろうとしており、その成果を着実に結実させようとしている。

6. まとめ

本稿では、ウズベキスタン、カザフスタンにおける韓国語教育の現状を独自の現地調査をもとに報告した。調査の結果、明らかになった主要な事項は、次のとおりである。

- (1) 現地国立大学における韓国語教育は、韓国政府による多様な支援をもとに発展したという側面が認められる。このような大学における韓国語教育の振興は、韓国の国策とも大きく関係しており、それは韓国の国益への寄与を目的としたものであるとみられる。
- (2) 調査国には現地大学のほか、韓国の私立大学分校（ウズベキスタン）や、韓国教育院（韓国政府傘下の教育機関¹⁸）など、多様な韓国語教育機関が存在する。その中で伝統的に韓国語を教育する現地大学は、必ずしも高麗人への「民族語」継承機関としての側面を担わなくなってきている。一方で、韓国教育院の学生は、現地の多数派民族で構成されており、当初の設立目的とは質的变化がみられる。
- (3) 先行研究で指摘された教材、支援体系の確立の不足といった問題は、韓国政府傘下機関の支援により一部、改善をみせている。ただし、賃金の高い韓国の大学、企業などへの人的流出が深刻で（ウズベキスタン）、教員の確保については、依然として課題として残っている。
- (4) 中央アジア 韓国学教授協議会（カザフスタン）のように韓国学という枠組みの中で地域間の連携の強化、教育の発展を志向しようとする団体も内発的に誕生しており、今後の動向が注目される。
- (5) 調査国における韓国語教育は一部、韓国からの支援や内部ネットワークにも支えられて、一定の不安定要素を残しながらも今後も発展を志向していくであろうことが示唆された。教育機関の多様化、学習者数の増加は、同地域における韓国のプレゼンス増大に繋がることをも意味しており、今後ますます韓国と調査国の関係は深化していくものと思われる。

本調査では、新型コロナウイルスの拡散という状況に見舞われたこともあり、多様な教育機関を訪問できなかった点、調査国や韓国の言語政策を詳細に分析できなかった点などは課題として残った。今後は調査国における多様な韓国語教育機関に対する広範囲かつ、詳細な調査を

行う必要があるだろう。将来的には当該国の社会や政策といった点も視野に入れながら、調査、分析を行い、変容方向性を考察するとともに、国家間における差異についても明らかにしていきたい。

【謝辞】

本稿を執筆するにあたり、ニザミ師範大学、アブライハン大学、タシケント韓国教育院、アルマトイ韓国教育院の教職員の皆様をはじめ、多くの方々のご協力を賜りました。また、匿名の査読者の先生方には貴重なコメントを多くいただきました。ここに記して心より御礼申し上げます。なお、本研究は科研費（18K12376）の助成を受けて行われたものです。

参考文献

【日本語で書かれた文献】

外務省（2021）「ウズベキスタン共和国（Republic of Uzbekistan）基礎データ」

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/uzbekistan/data.html#section1>（閲覧日：2022年1月3日）

【韓国語で書かれた文献】

관세청（2022）「국가별 수출입실적」

<https://unipass.customs.go.kr/ets/index.do>（閲覧日：2022年5月26日）

국가법령정보센터（2022）「국어기본법」

<https://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9%EA%B5%AD%EC%96%B4%EA%B8%B0%EB%B3%B8%EB%B2%95>（閲覧日：2022年3月15日）

솔레마 딜라프루즈（2019）「우즈베키스탄 한국어문화교육의 현황과 발전 방안」『한국학논집』77, 계명대학교 한국학연구원

외교부（2020）「국가/지역 정보」

http://www.mofa.go.kr/www/nation/m_3458/list.do（閲覧日：2020年3月3日）

통계청（2022）『국적（지역）및 월별 외국인 입국자』

<https://kosis.kr/index/index.do>（閲覧日：2022年5月26日）

한넬리（2015）「카자흐스탄에서의 한국어 교육과정」（제25차 국제학술대회 제5분과）『국제한국어교육학회 학술대회논문집』 국제한국어교육학회

한영균, 김수경, 김류보비（2009）「중앙아시아 3국의 한국어 교육—교육 현황과 특징을 중심으로—」『한국어 교육』20-2, 국제한국어교육학회

注

- ¹ 筆者は将来的に旧ソ連邦の構成国家群における韓国語教育を調査、比較分析したいと考えている。本調査は、そのための基礎的な研究と位置付けられる。
- ² 本稿では、高麗人をはじめ朝鮮半島にルーツを持つ者にとっての韓国・朝鮮語を「民族語」と称することがある。ただし、現代社会における「民族」と言語の関係の複雑さ、移住第2世代以降における「民族」観の多様さを考えたとき、「民族」という語の使用には、注意を要する。以降、本稿では民族主義的な思想を助長することとは無関係に、あくまで便宜的な理由から「民族語」という語を用いることを断っておく。
- ³ 외교부 (2020) によると、2018年時点における高麗人人口は、ウズベキスタン175,431人、カザフスタン108,396人（その後が続くのは、キルギスで17,124人）。
- ⁴ 最新のデータは、新型コロナウイルス流行前である2019年（本調査の実施年）のものを示す。
- ⁵ DBpia, KISS, RISS, CiNii など論文データベースによる検索結果をもとにした（2022年5月26日現在）。必ずしも明確な区分ができるわけではないため、おおよその傾向を示したものである。
- ⁶ 同様の指摘は슬레마 딜라프루즈 (2019)（ウズベキスタン）、한넬리 (2015)（カザフスタン）などにもみられるが、現地調査に関する記述はみられない。
- ⁷ アブライハン大学の正式名称は、カザフスタン国際関係及び世界言語大学であるが、本稿では通称によりアブライハン大学とする。
- ⁸ 公的機関の方が当該国の特性がより強く現れると考え選定した。
- ⁹ 韓国語専攻の設置大学はウズベキスタン4校、カザフスタン2校。
- ¹⁰ 以降、特に断りがなければ、2019年の調査時点での情報である。
- ¹¹ 初代学科長は、高麗人の황윤준（ビクトル・アントノビッチ）氏。1964年から1984年には廃科になった時期もある。
- ¹² ウズベキスタンの場合、ウズベク人（ウズベク語話者）が84.3%を占める（外務省（2021））という現実を考えた時には、ウズベク語による教材開発が求められる状況であるが、多くの韓国人教師、高麗人教師がウズベク語を解さないこと、目下、適切な教材が存在しないことから韓国で出版された教材を用いているという（2022年インタビュー）。
- ¹³ 規模の縮小に伴い、2022年時点で「東方言語学科」に改称され、学科名から「韓国語」が消えた。しかし、その一方で A 氏は「2018年に修士課程が開設されたので、今後、教員不足が解決される可能性もある」との期待感も示した（2022年インタビュー）。
- ¹⁴ 2010年代にウズベキスタン教育省と韓国教育院（韓国教育部）が共同で中小高校の韓国語教科書の開発を行ったことも学生増加の要因となっているようである（新たに開発されたこれらの教科書のうち、特に高校課程のものは、ウズベキスタンの国定教科書として認可されている）。
- ¹⁵ 2022年5月現在、新型コロナウイルスの影響を受け、韓国国際協力団からの教師派遣は一時中断中。
- ¹⁶ さらに2020年には、アブライハン大学 韓国学センターから『카자흐어-한국어 문법 자료집』（カザフ語-韓国語 文法資料集）が出版されている。
- ¹⁷ 박종호, 이은경 (2020) には、ウズベキスタンにおける韓国語学習者の動機として、韓国企業への就職、韓国文化に対する関心が最も多かったとの報告がある。
- ¹⁸ 本稿では分析できなかったが、韓国政府が現地で展開する韓国語教育機関として世宗学堂がある（2022年5月現在、ウズベキスタンには7校、カザフスタンには3校）。

自然言語処理を用いた学びの振り返りについて

矢田部 清 美

1 はじめに

本稿では、外国語学習法研究における自然言語処理の活用について論ずる。まず、自然言語処理の概略と外国語学習への応用を述べる。さらに、重要性を増す外国語学習における自己評価において、自由記述文による自己評価を含んだ総合的評価の必要性を述べ、自由記述文の自然言語処理例を検討する。最後に事例を踏まえ、外国語学習における自然言語処理応用の長短と今後の展望を述べる。

2 外国語学習と自然言語処理技術

自然言語処理とは、人間が日常的に使用している自然な言語（例えば日本語や英語といった言語）を（計算機などの利用のもとで）自動的に処理したり処理した結果を応用することを目標とした技術分野である。自然言語処理の基本的な処理技術には、形態素解析や構文解析、それらを応用したテキスト処理技術が存在する。形態素とは自然言語において意味を持つ最小の言語単位を指す。形態素解析器は文を形態素に分割し、機械可読辞書を用いて意味のある情報を取得する。分割結果には各単語の品詞や語形変化が付与されている場合もある。さらに構文解析器が形態素解析で得られた分割された単語間の関係性について解析を行う。これにより各単語の自然言語文内の機能、例えば文の主語などが特定され、構文が理解される。これらの結果は自然言語文章の意味解析や文を超えた文脈解析に用いられることもある。

外国語学習においては、大きく三つの対象に対して自然言語処理の応用、もしくは今後の応用が期待されると考えられる。

まず一つ目は、学習者の学習目標言語、つまり母語話者の使用する言語を対象としたものである。母語話者によって実際に使用されている（authentic な）言語を集め、その用例を用いて言語活動に利用することが増えている。そこで用例の収集、表示、学習用の問いの生成に自然言語処理技術が使用されることがある。例えば、用例中の自然言語を解析し、単語や単語列の例を表示するデータ集合に、コンコーダンスというものがある。コンコーダンスは、自然言語文章中のある特定の文字列（単語）について、その単語が含まれる文全体や前後の単語の位

置情報を備えたものである。コンコーダンスを備えたコンコーダンサーの検索欄に、学習者が用例を知りたい単語を入力すると、入力単語を中心としてその単語が含まれる文全体や前後の単語が表示される。また、自然言語処理を用いて半自動的に収集され注釈を付与され可視化された外国語のデータも目標言語の学習用教材として利用できる可能性がある。例えば、単語の関係性には継承関係があることを利用した電子辞書 WordNet¹がある。こうした自然言語処理を用いた目標言語の学習に役立つ教材用のツールの開発は古くからおこなわれ最適化されており、使いやすいユーザーインターフェースを備えたものが多い。教育者が自然言語処理ツールを用いて収集した用例を手動でクイズ作成に利用することもある。例えばクイズ作成にはラーニングマネジメントシステムとしての Moodle や Google Classroom などでのクイズ作成機能の他、クイズ作成可能なフリーウェアの Hot Potatoes²や、一部商用であるが多種のクイズが作成できる Quiz Generator³などのアプリケーションも提供されている。

二つ目は、学習者の使用する言語を対象としたものである。学習者がの語彙や文法を学ぶ際に生成した誤り含みの外国語に対して自然言語処理が利用されることが考えられる。学習者の母語の特性や習熟段階に応じて学習者が発する単語や文は異なるという仮定の下、学習者モデルが解析結果を用いて更新されながら処理される。さらにモデルに従った適切なフィードバックも試みられている。これらの解析処理には学習者の使用する言語文を集めた学習者コーパスの研究も役立っている。例えば International Corpus of Learner English (ICLE) は異なる母語を持つ中上級学習者クラスの大学生などによる英作文550万単語を納めた学習者コーパスである (Granger, 1998)。前述したコンコーダンス機能を用い、学習者の母語や年齢、性別などを選択し、学習者の使用する言語を分析することもできる。図1は日本語を母語とする学習者の英作文の中から very という単語を用いた文を very の単語位置で揃えて ICLE で表示した結果である。用例を俯瞰することで very の誤用にどのような特徴があるかを簡便に把握する点が有用であると思われる。

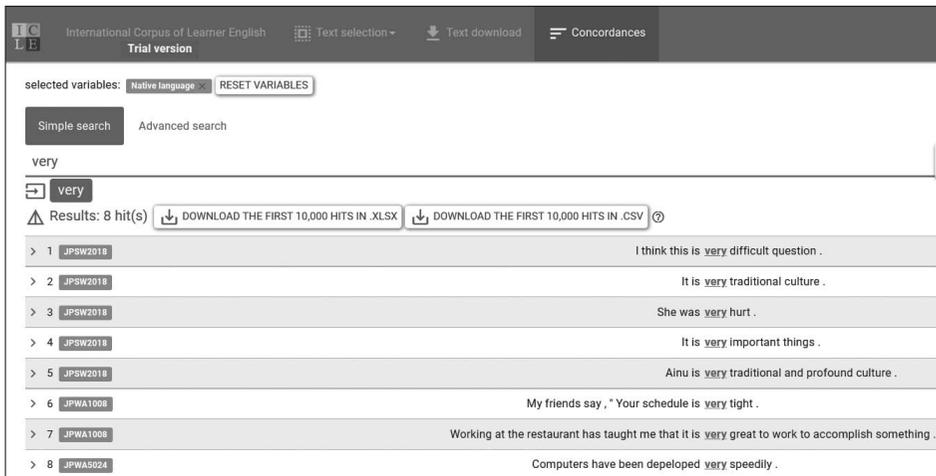


図1 コンコーダンスを用いた学習者コーパスの例

自然言語処理の外国語学習応用として、三つ目の対象は、学習者が学習を振り返り自己の言葉で述べた文章になるのではないかと考えられる。学習者や教育者は各学習段階で、学びや教えを振り返り評価を行う。多くの学習者の振り返りを自由に文章で記述したデータを自然言語処理を用いて分析することは、それ以降の言語学習活動の設計と学習者の発達に関する洞察を与えてくれると考える。三つ目の対象に対する自然言語処理については次章で詳述することとする。

3 自然言語処理を用いた学びの振り返り

3.1 外国語学習における総合的自己評価における自由記述の重要性

筆者らはこれまでの研究実践事例で外国語学習における自己評価は自由記述の方式を含む複数の評価からなる総合的評価を行うことが望ましいことを報告している（吉村・矢田部・境, 2019, 2020）。

この報告の中で、履修二年目にある第二外国語学習者は約三カ月間のパフォーマンス課題の学習中、自身の能力を振り返る自己評価を行った。ここで、パフォーマンス課題とは、実際に存在するもしくはそれを模した文脈において、知識やスキルを総合して使いこなすような課題を指す（西岡・田中, 2009）。実際のパフォーマンス課題では学習者らは母語話者に外国語を用いて学校内の施設を案内した。その自己評価においては、ルーブリック、CEFR の共通参照レベル（Council of Europe, 2001）、自由記述といった三種類の異なる評価をあわせて総合的評価をした。ルーブリックとは学習者の達成度を判断する評価要素について数段階のレベルの目安を記述した評価基準表を指す（當作・中野, 2013）。実際のルーブリック評価では教育

者がパフォーマンス課題における複数の評価要素について「目標以上達成」「目標達成」「もう少し頑張ろう」「努力が必要」の4つのレベルを設け、評価要素の各レベルに該当する目安を記述文として作成した。CEFRの共通参照レベルの自己評価では、読む、話すなどの外国語能力について数段階のレベルの目安として「自分は～できる」といった能力記述文があり、学習者は自身の能力のレベルを選択した。自由記述における自己評価では、学習者が自分ができる(できた)あるいはできない(できなかった)と思うことやそれに関する感想などを自由に記述した。CEFRの共通参照レベルと自由記述の両方で、外国語学習開始時と課題実施後に自己評価を行った。その結果、学習者はCEFRの共通参照レベルにおける自身の能力評価について開始時より実施後により低い評価を行う傾向があった。一方、自由記述における自身の能力評価では学習開始時は漠然とした記述であった回答が、課題の実施後はより明確な分析や学習方略を意識した記述を伴った回答となり、記述量も増したことがわかった。

この研究実践事例を通じ、学習者の自己評価は、予め定義されたレベルを選択するという方式だけでなく、自由に記述するという方式も加える、つまり総合的な評価を行うことで、学習者が学びの振り返りを深めることが可能になるということが示唆された。選択式の学習者のCEFRの共通参照レベルの自己評価が外国語学習開始時と課題実施後に低くなったのは、現実起こりうる文脈で知識やスキルを総合して使いこなすようなパフォーマンス課題に取り組んだことで学習者がより客観的に自己の能力をみつめるようになったのではないかと推察された。それは自由記述文による自己評価の変化をみることでより確信性が高まった。

このように自己評価ではレベルを選択する評価形式だけでなく、自由記述も含めることで、方略などの学習者の言語発達に洞察を与える機会がもたらされると考えられる。学習能力は、どのように学ぶかを学ぶという方略、方法知を豊かにする上で重要である(Halász & Michel, 2011)。例えば、CEFRでも学習者個人にかかわる一般的な能力の一種として学習能力の名で学習能力は言語学習の動機を高め、学習方略を豊かにするものとして紹介されている。外国語学習では、このような学習能力が学習者の学習の基礎に育つことで、言語間、つまり新しい言語のより容易な学習、使用が可能になると考えられている(de Sousa, Greenop & Fry, 2010; Kuo & Anderson, 2012)。そのため学習能力の発達を促すような貴重な自由記述文の内容は学習者の声として分析・活用することが必要である。

自由記述文を自己評価に加えるということは学びの振り返りを深めるという利点がある一方で、自由記述による評価文章を読み分析することには時間や労力、読み取るための分析力が必要であると考えられる。先の研究実践事例では研究者が各学習者の自己評価文を読み、学習者にどのような傾向があるのかといった考察を行ったが、自由記述文の回数や人数が多くなると負担が多くなることが予想された。そこでこうした学習者や教育者が学習の振り返り自分の言葉で述べた自由記述文の分析支援に自然言語処理技術が可能なのではないだろうかと考えた。

3.2 自由記述による評価文章の自然言語処理による分析例

本節では、自己や複数の人の振り返りである自由記述の分析を簡便な自然言語処理で支援することが可能かどうか四つの例を用いて検討する。

まず記述量についてである。これは目視でもある程度可能であり、ごく簡単に自由記述文の文字数をカウントするツールを用いることが可能である。Microsoft Office Wordなどの文書作成ソフトウェアにおいてもその機能は実装されている。例えば「文字数をカウントする」といった文は10文字の文字数である。もし文字数ではなく単語のような意味や形式の単位で記述量をカウントする場合には、第一章で述べたような機械可読辞書と形態素解析技術を用いる必要がある。形態素解析器や機械可読辞書は自由記述文中の言語用ものを選択する。例えば日本語の自由記述文においては日本語用の形態素解析器や辞書が必要である。日本語用の形態素解析器には、例えば Juman、Chasen、Janome、MeCab といったものがある。インターネット上で文章を入力するとこれらの形態素解析器を用いた分析結果を表示するサイトもある。例えば日本語教育の研究推進をおこなう「やさしい日本語」科研グループのやさしい日本語のサイト⁴がある(庵 他, 2014)。このサイトでは文章を入力すると解析器 MeCab と辞書 UniDic による形態素解析結果(ここでは形態素ではなく辞書に登録されている単位の語彙素を使用)を表示する。図2にこのサイトを利用した「単語数をカウントする」といった文の解析結果を例として示す。この解析結果では文が「単語 / 数 / を / カウント / する」のように「/」の位置で5つの単位に分割され、単位ごとに発音や読み、品詞や活用形が表示されている。このような自然言語処理の基礎となる解析により、それをもとにした文章の解析が可能になる。そのため、文章の解析をする際にはどの形態素解析を用いてどのような単位の分割になっているのかに注意する必要がある。

書字形	発音形	語彙素読み	語彙素	品詞	活用型	活用形	語形	書字形基本形	語種
単語	タンゴ	タンゴ	単語	名詞-普通名詞-一般			タンゴ	単語	漢
数	スー	スウ	数	名詞-普通名詞-一般			スー	数	漢
を	オ	ヲ	を	助詞-格助詞			オ	を	和
カウント	カウント	カウント	カウント-count	名詞-普通名詞-サ変可能			カウント	カウント	外
する	スル	スル	為る	動詞-非自立可能	サ行変格	終止形-一般	スル	する	和

図2 日本語形態素解析結果の例

記述量だけではなく、出現する単語の頻度によって、自由記述文を分析することも可能である。例えばワードクラウドがその一例である。ワードクラウドとは文章中に多く出現する単語などを、出現頻度の高さに応じて文字の大きさを変更して表示する手法をいう。形態素解析結果を用いて自分でワードクラウドを作成することも可能であるが、インターネット上で文章を入力するとこれらの形態素解析器を用いたワードクラウドの分析結果を表示するサイトもある。図3はワードクラウド⁵の結果である。これは筆者が所属する機関のあるシンポジウムに参加した複数の教育関係者がシンポジウムの内容を評価し自由に記述した文章を入力して得られた。今回はあらかじめ別の形態素解析結果を用い前出の図2にみられるような形態素解析上の格助詞「を」やサ変動詞の語尾「する」などを除くように事前に編集した。これらは機能語と呼ばれるもので、名詞・形容詞・動詞・副詞のように実質的な内容を表す内容語に比較し、出現頻度が高いが意味的な情報が少ない。そこで、そのような意味的な情報が少ない語がワードクラウドで大きな文字として表示されないように予め除去した。ワードクラウドは結果の図を一枚みるだけで自由記述文で主にどのような単語が多くあらわれたのかということを簡単に理解することを支援する点で有用であるといえる。一方で、欠点としては、文書中に多くの単語がある場合、頻度が少ない単語は文字サイズが極端に小さく読みづらくなる、あるいは表示されないということも起こる可能性がある。また、今回おこなったように情報価値が低いと思われる機能語をあらかじめ除くなどの編集が必要な場合が考えられる。

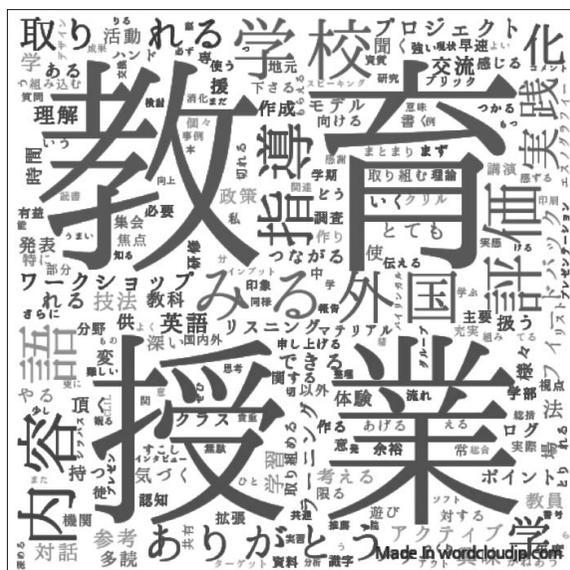


図3 出現頻度に応じた文字の大きさで表示された自由記述文中の単語例

これまでは自由記述文中の文字列の数や出現頻度を計算したのみの結果であった。こうした出現する度数のみの結果でなく、その文字列が文書中でどのような特徴を持つのかについてさらに解析を行う必要がある。

文書内のある特定の単語の重要性を測る指標に Term Frequency - Inverse Document Frequency (TF-IDF) がある。TF-IDF はある文書 d 内のある特定の単語 i の重要性を、複数の別の文書内のその単語と他の単語の出現頻度に基づいて相対的に評価する指標である。TF-IDF で重要度が高いとされる単語は文書内でその単語が多く出現し、かつその単語は他の文書ではほとんど出現しないように計算される。TF-IDF は Term Frequency (TF) と Inverse Document Frequency (IDF) の積により求められる。TF は語の出現頻度である。単語 i の文書 d における出現回数を文書 d における全単語の出現回数の和で分割して求められる。IDF は逆文書頻度である。単語 i が複数の別の文書で共通して出現するかもしくはある文書 d でのみ出現するか、つまりを単語 i の希少性 (Specificity) を示す指標である。IDF は単語 i が出現する総文書数の逆数によって計算される。その対数をとることで TF の重み付けに利用される。この重み付けを使用することで、ほとんどの文書で出現する機能語や一人称の私などの単語の重要度を抑制されるようになっている。最終的には TF と IDF の積で計算されるため IDF が 0 になると TF によらず値が 0 になってしまうので IDF には 1 が加算されることが多い。TF-IDF は一般的な文書要約 (テキストマイニング) にも使用される指標であり、他の人の自由記述文と比較し、ある自由記述文内で特徴のある単語の選択に有用である。例えば、複数の人が書いた自由記述文「多読をした」「リスニングをした」「コメントをした」があった場合、「多読をした」では「多読」「を」「した」の出現頻度が各一回で同じであるが、「を」「した」は他の自由記述文「リスニングをした」「コメントをした」にも現れている一方で「多読」は他の自由記述文に現れていないため、特徴のある単語と計算された。TF-IDF を簡便に使用できるアプリケーションは見つからなかったが、python といったプログラム言語で利用できる文書集合を TF-IDF 特徴量の行列に変換するインターフェース⁶が提供されている。

TF-IDF は文書内の特徴的な単語をあらわす指標であったが、別の方法で意味的に似通った単語を塊 (クラスター) として表示することもできればよいかもしれない。例えば意味的に類似する単語を表示することができる技術に word2vec がある (Mikolov, Sutskever, Chen, Corrado, Dean, 2013)。word2vec は「ある単語の意味はその単語の周囲の単語によって規定される」という分布仮説に基づいた自然言語処理手法の一つである。この手法では、文書内の各単語はある一定の長さのベクトルに配置され、近くに同じ単語が現れる単語同士は類似したベクトルに対応するよう、コーパス文章中の近接単語の出現確率を用いて一定の次元数のニューラルネットワークによりベクトルの値が学習される。word2vec も簡便に使用できるアプリケーションは見つからなかったが、python プログラム言語で利用できる学習済みデータ

械的な学習結果をそのまま用いると人間の意味的解釈と異なるので検討が必要なこと、学習者や教育者といったユーザが簡便に使える自然言語処理ソフトウェアの開発が今後も必要なことである。今後はこうした点に留意して自然言語処理の利点を生かしつつ、外国語教育研究を発展させる必要がある。

引用文献

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- de Sousa, D. S., Greenop, K., & Fry, J. (2010). The effects of phonological awareness of Zulu-speaking children learning to spell in English: A study of cross-language transfer. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 517–533.
- Granger, S. (ed.) (1998). *Learner English on Computer*. Harlow: Longman.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289–306.
- Kuo, L.-J., & Anderson, R. C. (2012). Effects of early bilingualism on learning phonological regularities in a new language. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(3), 455–467.
- 西岡加名恵・田中耕治 (2009) 『「活用する力」を育てる授業と評価 中学校』, 学事出版.
- Mikolov, T, Sutskever, I., Chen, K., Corrado, G.S., Dean, J. (2013). Distributed Representations of Words and Phrases and their Compositionality. *NIPS*, 26:3111–3119.
- 鈴木正敏・松田耕史・関根聡・岡崎直観・乾健太郎 (2016) Wikipedia 記事に対する拡張固有表現ラベルの多重付与. 言語処理学会第22回年次大会 (NLP2016), March 2016.
- 當作靖彦・中野佳代子 (2013) 『外国語学習のめやす』 国際文化フォーラム.
- 吉村創・矢田部清美・境一三 (2019) 『パフォーマンス課題における自己評価の効果について—CEFRの共通参照レベル, ループリック, 自由記述による総合的評価の提案』, 言語教育エキスポ2019, p46–47.
- 吉村創・矢田部清美・境一三 (2020) 『高等学校ドイツ語授業におけるパフォーマンス課題の実践報告』, 外国語教育研究, 16, 72–93.

注

- ¹ <https://wordnet.princeton.edu/>
- ² <http://hotpot.uvic.ca/>
- ³ <https://quizgenerator.net/>
- ⁴ <http://www4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi1/unicheck/>
- ⁵ <http://wordcloudjp.com/>
- ⁶ https://scikit-learn.org/stable/modules/generated/sklearn.feature_extraction.text.TfidfVectorizer.html
- ⁷ <https://radimrehurek.com/gensim/models/keyedvectors.html>

2021年度『慶應義塾 外国語教育研究』第18号投稿規程

1. 投稿資格：原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）。共同執筆者についてはこれ以外の者も可とするが、その場合も投稿筆頭者は原則として塾内の教員・職員・研究員（常勤・非常勤を問わない）とする。
2. 投稿論文の種類：以下の内容のものを掲載対象とし、未発表のものに限る。既発表の原稿の翻訳は不可とする。なお、1) 研究論文は特別寄稿を掲載することもある。
 - 1) 研究論文
 - ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
 - ・独創性を有する実証的または理論的研究の成果であること
 - ・先行研究・関連研究を十分に踏まえていること
 - ・他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること
 - 2) 調査・実践報告
 - ・言語教育あるいはそれに深く関係する分野における調査もしくは実践の報告であること
 - ・調査・実践内容について具体的かつ明確な記述がなされていること
 - ・得られた知見の応用可能性や実践面での問題点について批判的に論じられていること
 - 3) 研究ノート
 - ・テーマが言語教育あるいはそれに深く関係するものであること
 - ・未だ論文の形には至らないが、実証的または理論的研究の中間的報告であり、着想に独創性がみとめられること
 - ・他の研究者の検証にも耐えうる、客観性を有すること
3. アブストラクト（概要）
 - 1) 研究論文および2) 調査・実践報告については、タイトルの下、本文の前に以下の要領でアブストラクトを記載すること。3) 研究ノートについては、アブストラクトは不要。
 - ・本文が和文・欧文の場合：英文で150～200語程度
 - ・本文が和文・欧文以外の言語の場合：英文で150～200語程度、あるいは和文で800～1,000字程度ただし、応募用紙の5) 概要（和文で800～1,000字）については、いずれの場合も記載すること。
4. 書式・長さ
 - ・和文・欧文とも横書きとし、A4用紙に、和文の場合「明朝体」、欧文の場合は「Times」か「Times New Roman」か「Century」とする。
 - ・文字の大きさは12ポイント。ページ番号を記載すること。
 - ・文末脚注・付録・図表、参考・引用文献リストなども以下の字数・語数に含む。ただし、アブストラクトは除く。

- ・字数・語数のカウントは、例えば MS Word の場合、「校閲」→「文字カウント（字数の場合、スペースを含める）」機能を使用し、テキストボックス、文末脚注を含めること。
- 1) 研究論文
 - ・和文の場合、20,000～24,000字程度
 - ・欧文の場合、7,000～8,000語程度
 - ・その他の言語の場合は和文に準ずる
 - 2) 調査・実践報告
 - ・同上
 - 3) 研究ノート
 - ・和文の場合、8,000～10,000字程度
 - ・欧文の場合、2,800～3,500語程度
 - ・その他の言語の場合は和文に準ずる
5. 使用言語
特に定めない。
6. 応募用紙の添付
所定の応募用紙に、以下1)～6)の内容を記入し、原稿に添えて提出する。
応募用紙は当センター、Webサイトからダウンロード可能。提出時には応募用紙の全ての項目に記入すること。
- 1) 氏名、所属、職位、(担当外国語)
 - 2) 連絡先住所、電話番号、e-mail
 - 3) 論文の種類、使用言語
 - 4) 論文タイトル、総文字数（欧文の場合は総語数）
 - 5) 概要 和文で800～1,000字とする。
 - 6) キーワード5語（日本語）
7. 書式上の注意
- ・引用や参考文献一覧表の形式については、執筆者の分野における標準の形式（例：APAスタイル、MLAスタイルなど）に従うこと。
 - ・注は本文の末尾にまとめて付けること。
 - ・氏名や所属、住所等は応募用紙にのみ記入すること。アブストラクト（概要）や本文（タイトルの下）に氏名は記入しない。
8. 採録の決定および通知
査読を行なったうえで採否を決定する。査読の結果によっては、修正または論文の種類の変更（研究論文から研究ノートへの変更等）を要請することもある。結果は執筆者に通知する。
9. 採録決定後の校正
校正は執筆者が行なうこととする（ネイティヴチェックを含む）。
校正は誤字・脱字および査読者の指示による修正のみとし、原稿の変更はできない。

10. 論文の公開

- 1) 採録論文は Web 上での公開（慶應義塾大学の運用する Web サイトおよびデータベースへの登録と公開）を前提とする。執筆者によって公開が許諾されない論文は採録しない。
- 2) 文字データ以外に、他から転載された写真・図版等のデータが採録原稿に含まれる場合は、執筆者自身が著作権についての処理を済ませていることを前提とする。
- 3) 採録論文の著作権については、執筆者によって以下の事項が承認されていることを前提とする。
 - 3-1) 執筆者は、『外国語教育研究』編集委員会が発行する『外国語教育研究』に掲載された論文等の著作権を当委員会に委託し、当委員会が論文等の編集著作権および著作権を保有する。
 - 3-2) 上記3-1)に基づき、当委員会は執筆者の論文等を原文のままの形において印刷物または電子媒体により再出版または再配布する権利を保有する。
 - 3-3) 執筆者は、論文等を他の印刷物または電子媒体に転載する場合には、当委員会にその旨、通知する。
 - 3-4) 執筆者の論文等を要約して印刷物または電子媒体により再出版または再配布する場合は、原則として当委員会は執筆者から事前の同意を得るものとする。

11. 原稿提出締切

2022年3月18日（金）必着とする。

以下1)・2)を印字したものを郵送、塾内便、持参のいずれかの方法で提出。また文書ファイル形式（MS Word で .doc または .docx）を e-mail 添付にて提出のこと。PDF ファイルのみの提出は不可。なお、提出された原稿は返却しない。また文書ファイルは印字した原稿と同一のものとする。

- 1) 原稿 印字したものの3部、e-mail 添付1部（用紙はA4サイズに限る）
- 2) 応募用紙 印字したものの1部、e-mail 添付1部

e-mail 添付にてご提出後、原稿を受理した旨の連絡が5日以上無い場合は電話連絡すること。

12. 原稿提出先

（印字したもの） 〒108-8345 東京都港区三田2-15-45

慶應義塾大学外国語教育研究センター三田支部

『慶應義塾 外国語教育研究』担当

（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp ※2017年度より変更。ご注意ください。

13. 問合せ先

同上

（電話） 03-5427-1601 内線22304

（e-mail） flang-bulletin@adst.keio.ac.jp ※2017年度より変更。ご注意ください。

（URL） <http://www.flang.keio.ac.jp/>

※開室時間については、上記に問合せること。

以上

Submission Guidelines for the Journal of Foreign Language Education 2021 (vol.18)

1. Full and part-time faculty members of the Keio University system are eligible to submit papers to the journal. The leading author should be a full or part-time faculty member of Keio.
2. Any translated versions of already published material will not be considered.
3. Two abstracts:
 - a. Research articles and survey/practical reports require the first abstract to be included in the paper following the title. This is mandatory. If written in English the abstract must be in 150-200 words. However, if the paper is written in any non-European language other than Japanese, the abstract may be written either in Japanese in 800-1,000 characters or in English in 150-200 words.
 - b. The second abstract must be provided in Japanese in 800-1,000 characters on the submission form in one of the following categories: research articles, survey/practical reports, or research notes.
4. Format:
 - All submissions must be prepared in MS Word format.
PDF file submissions alone are not sufficient.
 - All submissions should conform to the conventions and guidelines of the relevant field (APA, MLA, etc.).
 - Submissions must be typed horizontally and double-spaced on A4 paper.
 - If written in Japanese, please use Minchotai font in 12 point. If written in a European language, please use Times, Times New Roman, or Century in 12 point.
 - Include page numbers.
 - Place all notes at the end of the paper.
 - The author's name(s) must not appear anywhere in the submitted text, other than on the submission form itself.
5. Contributions include research articles, survey/practical reports, and research notes.
 - a. Research articles and survey/practical reports in a European language must be within 7,000-8,000 words; articles in a non-European language including Japanese should be within 20,000-24,000 characters (including notes; but not including the abstract).
 - b. Research notes in a European language must be within 2,800-3,500 words; research notes in a non-European language including Japanese must be within 8,000-10,000 characters.
6. Papers may be written in any language.
7. Papers will be reviewed by the Editorial Committee.

8. Printer's proofs will be provided. Major revisions other than those suggested by the Editorial Committee will not be accepted.

After approval of the manuscript by the editorial committee, the author should make any recommended changes his/herself. No unauthorized changes may be made to any part of the manuscript (including native-speaker checked parts).

Allowable changes would be in typographical errors, and other changes suggested by the editorial committee.

9. Papers will be made available for public view on the Keio Research Center for Foreign Language Education website. If a contributor borrows from another author's work/data, the contributor must obtain that author's consent concerning the copyright of photographs and/or illustrations, before the publication of the paper, normally at the first proof stage. The Editorial Committee holds the copyright and publishing rights of the published papers including the reprint rights. If a contributor wishes to republish their paper elsewhere, the author must inform the Editorial Committee.
10. The deadline for submission is March 18th (Friday). Contributors should submit three copies of the paper, accompanied by an electronic copy as an e-mail attachment, as well as a submission form.

Use any one of the following three methods for submission:

1. Postal Mail or Express Package
2. Internal Mail
3. Deliver in person

The submission form is available for download at the Keio Research Center for Foreign Language Education website. (<http://www.flang.keio.ac.jp/>)

You must complete all items in the submission form and send to:

Office of *Journal of Foreign Language Education*
Mita Office
Keio Research Center for Foreign Language Education
2-15-45 Mita, Minato-ku, Tokyo 108-8345 Japan

Inquiries:

Postal address as above.

Tel: + 81-3-5427-1601 Ext. 22304

E-mail: flang-bulletin@adst.keio.ac.jp

URL: <http://www.flang.keio.ac.jp/>

Note: Due to a change of e-mail address last year, please feel free to contact us at the new e-mail address above.

If no reply is received within 5 days, please call us at the number above.

Please understand that any contact from the office or request to revise the paper based on the editors' comments will be made only in Japanese.

執筆者紹介

- 中尾和美 慶應義塾大学
総合政策学部 講師（非常勤）
- 山下一夫 慶應義塾大学
理工学部 教授
- 吉川龍生 慶應義塾大学
経済学部 教授
- 荻野友範 慶應義塾高等学校 教諭
- 深谷圭助 中部大学
現代教育学部 教授
現代教育学研究所 所長
- 縣 由衣子 慶應義塾大学
文学部 講師（非常勤）
外国語教育研究センター 講師（非常勤）
外国語教育研究センター 助教（有期）※2021年度迄
- 高木丈也 慶應義塾大学
総合政策学部 専任講師
- 矢田部清美 慶應義塾大学
外国語教育研究センター 兼任研究員 ※2021年度迄
芝浦工業大学
システム理工学部 教授

『慶應義塾 外国語教育研究』編集委員

文学部	田中 慎	中等部	ローズ, ジョナサン
経済学部	前島 和也		
	吉川 龍生	事務局	杉田 陽子
	アートル, ジョン		加藤 祐一
商学部	川上 英		ユングニッケル ころこ
理工学部	山下 一夫 (委員長)		笹原 りき

慶應義塾 外国語教育研究 第18号

2022年9月30日 発行

発行人 七字 眞明
印刷所 有限会社 梅沢印刷所
発行所 慶應義塾大学外国語教育研究センター
東京都港区三田2-15-45
電話 03-5427-1601